



**Anabela de Jesus
Fonseca Gaspar**

**Desenvolvimento Pessoal do Docente Reflexivo:
Estratégias de Gestão de Stresse**



**Anabela de Jesus
Fonseca Gaspar**

**Desenvolvimento Pessoal do Docente Reflexivo:
Estratégias de Gestão de Stresse**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Supervisão, realizada sob a orientação científica da Professora Doutora Graça Maria dos Santos Seco, Professora-Adjunta da Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Leiria.

Dedicatória

...àqueles que mais amo, a quem tudo devo

...e quase nada recebem em troca!

o júri

presidente

Doutora Maria Helena Gouveia Fernandes Teixeira Pedrosa de Jesus, Professora Associada da Universidade de Aveiro

vogais

Doutora Anabela Maria Sousa Pereira, Professora Auxiliar com Agregação da Universidade de Aveiro

Doutora Albertina Lima de Oliveira, Professora Auxiliar da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra

Doutora Graça Maria dos Santos Baptista Seco, Professora Adjunta da Escola Superior do Instituto Politécnico de Leiria (Orientadora)

agradecimentos

«A vida é igual a uma árvore carregadinha de frutos. Uns colhem um só e podre. Outros passam o tempo com o fruto na mão sem coragem de descascá-lo. Outros comem todos os dias o mesmo fruto igualzinho. Não têm vontade de experimentar o novo. Eu sou feita de criança! Eu quero experimentar tudo o que possa aguentar. Os frutos amargos, os frutos doces. Os farturentos e sumarentos, os secos. Eu quero é ter coragem de descascá-los todos. Eu quero ficar lambuzada da Vida! E, na verdade prefiro morrer de indigestão, que viver aguada...»

A.G. (2007)

O Entendendo que as palavras gostam de se perder, entre pontes e túneis, como um fluido incontido que abraça a vida, começo por falar da minha, que sempre foi composta de viagens!

...todas me abriram horizontes e foram uma mais valia para o meu crescimento pessoal. Até que chegamos a uma altura da nossa vida e achamos que continuamos a necessitar de viajar mais e mais... que não estamos completamente saciados e procuramos outros caminhos, outros anseios por desbravar. E porque a vida só faz sentido numa narrativa que só existe depois de ter sido vivida, no real ou no imaginário, e com base nas significações que a partir delas pude tecer, foi com esse desejo que fiz malas e abri a porta para o desconhecido, para um futuro, neste presente que demanda um sentido no meio dos outros e das coisas.

Eis-me aqui, nesta viagem, no comboio do conhecimento, acompanhada por pessoas que foram entrando, ficando, e saindo ao longo da mesma, mas que permanecerão para sempre na minha memória. Outras que se cruzaram apenas, mas que não posso deixar de dar a minha palavra de apreço e reconhecimento.

Outras ainda, que em silêncio, viram-me de perto e apoiaram-me ao longo desta viagem com as suas palavras certas, nas horas precisas.

Houve aquelas que se sentaram a meu lado, e com a sua sabedoria e experiência foram trilhando, lado a lado os percursos por vezes agrestes da minha viagem, mas sem nunca deixarem de dar o seu apoio, o sorriso e a força necessária para se fazer esta viagem inacabada, que ao seu termo concluirei que me enriqueceu pessoal e profissionalmente.

A todos os meus “companheiros” de viagem, o meu profundo reconhecimento.

Muito embora os meus sentimentos de gratidão, para com todas as pessoas que comigo “viajaram” não sejam hierarquizáveis, por questão de organização, irei fazê-lo recorrendo a uma ordem que, no meu sentir, é perfeitamente horizontal.

Assim, começo por agradecer à Professora Doutora Graça Seco enquanto orientadora desta dissertação, com quem foi um verdadeiro privilégio “viajar”, cuja sapiência e orientação sistemática e atenta foram determinantes para a condução da elaboração do estudo, promovendo autonomia e desenvolvimento pessoal que me proporcionaram importantes momentos de reflexão, bem como pela sua compreensão, disponibilidade, pela exigência e por acreditar neste trabalho. A todos os estagiários do 4.º ano da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria, que no ano lectivo de 2006/2007 se encontravam em situação de estágio do 1.º Ciclo, que participaram e colaboraram na investigação, contribuindo para a construção de um percurso académico que conduziu à concretização do presente trabalho.

À minha amiga Josélia pela amizade, compreensão prestada nos momentos mais difíceis e pela aprendizagem que me proporcionou na construção deste trabalho.

Ao meu Carlos, companheiro de todos os meus sonhos... pelo modo como me foi acompanhando ao longo deste percurso, pelo incentivo e apoio incondicional através do seu estímulo constante, que desde sempre acreditou que eu seria capaz de chegar à minha “estação”.

À minha filha Adriana, pela atenção e tempo que não lhe dei e dediquei e pelo amor com que mesmo assim me presenteou, de uma mãe presente/ausente!

Aos meus pais, pela vida e amor, a quem tudo devo pelo que sou e pelo que tenho...

Agradeço igualmente à Universidade de Aveiro e à Escola Superior de Educação de Leiria/Instituto Politécnico de Leiria por terem tornado possível a realização deste Mestrado em Supervisão.

A cada um de vós, o meu mais profundo Bem-haja!

AG

palavras-chave

Formação Inicial, Prática Pedagógica, Supervisor, Professor Cooperante, Stresse, *Coping*.

resumo

Dada a importância que a Prática Pedagógica tem na vida do futuro professor, e sendo múltiplos os desafios e exigências que podem ser geradores de sintomas de mal-estar e stresse, optámos por realizar um estudo que procurasse analisar a relação do estagiário com o seu processo superviso, enquanto possível dimensão de desenvolvimento de estratégias para lidar com o stresse.

A presente investigação procura reflectir sobre os resultados de um estudo longitudinal, baseado numa amostra de 34 estagiários do 4.º ano do 1.º Ciclo da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria, que no ano lectivo de 2006/2007 se encontravam em situação de Prática Pedagógica.

Centra-se sobretudo nos domínios da supervisão e do desenvolvimento de estratégias de gestão do stresse, explorando alguns dos aspectos mais significativos da Prática Pedagógica. Tem como principal objectivo perceber como os futuros professores percebem o contributo do Supervisor e do Cooperante na gestão do stresse por eles vivenciado em contexto de estágio. Situado na última etapa da formação inicial, o candidato à profissão realiza a sua prática na docência, etapa que se reveste de particular relevância para o futuro professor.

Nesta dissertação, procuramos identificar quais as fontes e os sintomas de stresse percebidos pelo futuro professor; conhecer as estratégias de *coping* por eles utilizadas; estudar as relações entre stresse, sintomas e estratégias de *coping*; e contribuir para a identificação de causas e consequências específicas do stresse no futuro professor.

Face ao problema em estudo, e tendo em conta os objectivos definidos para a investigação, adoptou-se uma abordagem de tipo quantitativo, baseando-se a recolha da informação na aplicação aos estagiários de quatro questionários. Para a análise dos dados, recorreu-se a estatísticas descritivas e inferenciais.

Apoiados em diferentes estudos realizados sobre esta temática e referenciados no enquadramento teórico, e perante os resultados da nossa investigação obtidos em dois momentos parece-nos possível concluir que, em termos gerais, os futuros professores da nossa amostra se revelaram satisfeitos com a Prática Pedagógica. A análise comparativa dos dados relativos à percepção de stresse por parte dos estagiários permite-nos identificar uma diferença estatisticamente significativa ao nível da dimensão da Supervisão, registando-se uma ligeira descida da média do 1.º para o 2.º momento de aplicação dos questionários.

Estes dados sugerem-nos que, provavelmente, ao longo do estágio, os futuros professores da nossa amostra aprenderam a controlar melhor as situações aparentemente indutoras de stresse, através da intervenção desenvolvida pela prática supervisiva.

keywords

Initial Formation, Pedagogic Training; Supervisor, Cooperative Teacher, Stress; *Coping*.

abstract

Given the importance that the Pedagogical Training has in the life of the future teacher, and given the multiple challenges that can lead to discomfort symptoms, we have chosen to carry out a study that would analyse the links between the trainees and their supervising process as a stress triggering factor. This investigation tries to analyse the results of a longitudinal study based on a sample of 34 trainees working with the 4th grade of the 1st Cycle at the School of Education of the Polytechnic Institute of Leiria, that in the academic year of 2006/2007 were in a Pedagogic Training.

It focuses on the supervision and stress domains, exploring some of the main subjects of to be taken into account in the Pedagogical Practice. Its main purpose is to understand how future teachers apprehend the contribution of both Supervisor and Cooperative Teacher towards traineeship stress management. Focused on the last stage of the Initial Education, the candidates to the profession accomplish their teaching practice, a stage that is particularly relevant to every teacher's future.

In this thesis we identify the sources and symptoms of stress in future teachers;

Their *coping* strategies are perceived; the relations between stress; symptoms and *coping* strategies are studied; finally, we hope to give a contribution towards the identification of specific causes and consequences of such situations.

According to the subject under study a quantitative approach was adopted as an information gathering technique. We resorted to four questionnaires given out to trainees, which were subjected to descriptive statistics.

Supported by different studies on this topic and by falling back on a framework, theoretical framing it seems possible to conclude, in the presence of our research, held in two different moments that, on the whole, the future teachers of our sample have shown pleased with their Pedagogical Practice. We also became aware of a decrease in the stress symptoms from the first to the second moment, and an increase in the usage of *coping* strategies. We have noticed as well that, between the two moments, there was a decrease in stress perception and that stress, a result of the Supervising Practice, has greatly decreased. This data suggests that, probably, the future teachers of our sample have apparently controlled stress inductive situations, not considering them a threat but a challenge.

palabras-claves

Formación Inicial, Práctica Pedagógica, Supervisor, Profesor Cooperativo, estrés, *Coping*

abstracto

Dada la importancia que la Práctica Pedagógica tiene en la vida del futuro profesor, y siendo múltiples los desafíos y las demandas que pueden desencadenar los síntomas de la indisposición y estrés, optamos para lograr un estudio de analizar la relación del aprendiz con el procedimiento supervisivo mientras factor desencadenante del estrés.

La actual investigación busca reflejar sobre los resultados de un estudio longitudinal, sobre la base en una muestra de 34 aprendices de lo 4.º Año del 1.º Cycle de la Escuela Superior de Educación del Instituto Politécnico de Leiria, eso en el año lectivo de 2006/2007 se encontraba en situación de la Práctica Pedagógica.

Es centrado sobre todo en los dominios de la Supervisión y de las estrategias de la administración del estrés, analizando algunos de los aspectos más importantes de la Práctica Pedagógica. El han como objetivo principal notar el contributo del supervisor como el profesor percipiamos de futuros y de la cooperativa en la administración del estrés para ellos vividos en el contexto de aprendizaje. Ubicado en el último escenario de la formación inicial, el candidato a la profesión logra su práctica en la docencia, etapa que es muy relevante para el futuro profesor.

En esta disertación, se identifican las procedencias y los síntomas del estrés del futuro profesor; se conocen las estrategias de *coping* que éstos usan; se estudia las relaciones entre el estrés, síntomas y estrategias de *coping* y se contribuyó para la identificación de las causas y consecuencias específicas del estrés en el futuro profesor.

Delante del problema en estudio y como técnica de recogimiento e información, se adopta por un abordaje del tipo cuantitativo, con el recurso a cuatro cuestionarios dirigido a los aprendices. En el análisis de los datos se recurrió a la estadística descriptiva.

Apoyado en los estudios diferentes consumados en este tema y referenciados en el estructura teórico, y antes de los resultados de nuestra investigación consumados en dos momentos nos es posible terminar eso, en términos generales, los futuros profesores de nuestra muestra se revelan satisfechos con la Práctica Pedagógica. Fue verificado, también, una reducción de los Síntomas del estrés del primero para el segundo momento, haber incrementado el recurso en las estrategias de *coping*. Verificamos equitativamente que, entre los dos momentos, un descenso es verificado en la percepción del estrés y eso que lo mismo, provocado por la práctica supervisada, ha disminuido significativamente.

Estos datos sugieren a nosotros que probablemente los futuros profesores de nuestra muestra controlan situaciones aparentemente inductoras del estrés, no las evalúa como la amenaza pero como desafíos.

mots-clé

Formation Initiale, Stage Pédagogique, Superviseur, Enseignant Coopeérant, Stress, *Coping*

résumé

Vu l'importance de la Pratique Pédagogique dans la vie professionnelle du futur professeur, et les multiples défis qui peuvent déclencher des symptômes de mal-être, nous avons décidé de réaliser une étude qui analyse la relation du stagiaire avec son procès de stage en tant que facteur déclancheur de stress. Cette enquête a pour but de réfléchir sur les résultats d'une étude longitudinal, à partir d'un échantillon de 34 enseignants de l'enseignement élémentaire de l'École Supérieure de l'Éducation de l'Institut Polytechnique de Leiria, qui en l'année scolaire 2006/2007 se trouvaient en situation de Pratique Pédagogique.

Elle se concentre sur les domaines de la supervision et du stress tout en explorant quelques uns des aspects les plus significatifs de la Pratique Pédagogique. Elle a comme principal objectif celui de comprendre comment les futurs professeurs interprètent la contribution de la Superviseur et du Coopérant dans la gestion du stress par eux vécu dans un contexte de stage. Centrée sur la dernière étape de la formation initial, le candidat à la profession réalise sa pratique dans l'enseignement, étape d'une grande importance pour le futur professeur.

Dans ce rapport, les sources et les symptômes de stress du futur enseignant sont identifiés; les stratégies de *coping* que ceux-ci utilisent sont connues ; les relations entre stress, symptômes et stratégies de *coping* sont étudiées ; et nous contribuons à l'identification des causes et des conséquences spécifiques du stress qui agit sur le futur enseignant.

Face au problème en étude et comme moyen technique de recueil d'information, nous avons adopté un abordage du type quantitatif, avec en appui quatre questionnaires destinés aux stagiaires. Dans l'analyse des données, nous avons fait une statistique descriptive.

En s'appuyant sur les différentes études réalisées sur ce thème et localisés dans le cadre théorique, il nous a semblé possible, à partir des résultats de notre enquête réalisée en deux étapes, de conclure que, d'une manière générale, les futurs professeurs de notre échantillon se sont montrés satisfaits de la Pratique Pédagogique. Nous avons vérifié, aussi, une baisse des symptômes de stress entre la première et la seconde étape, le recours à des stratégies de *coping* ayant augmenté. Nous avons constaté également que, entre les deux étapes, il y a eu une baisse dans la perception du stress et que celui-ci, provoqué par la pratique de l'inspection, a nettement diminué.

Ces données nous suggèrent que, probablement, les futurs professeurs de notre échantillon ont contrôlé des situations apparemment inductrices de stress, les évaluant non pas comme une menace, mais au contraire comme des défis.

Índice

ÍNDICE	1
ÍNDICE DE TABELAS	3
ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	5
I. INTRODUÇÃO.....	7

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA	13
CAPÍTULO I – SUPERVISÃO E ESTÁGIO PEDAGÓGICO	15
1. SUPERVISÃO EM EDUCAÇÃO: CONCEITOS E ABRANGÊNCIAS.....	15
2. SUPERVISÃO NO ESTÁGIO PEDAGÓGICO.....	18
2.1. SUPERVISÃO: BREVE PERSPECTIVA HISTÓRICA	21
2.2. A RELAÇÃO SUPERVISIVA	25
2.2.1. <i>A relação supervisiva: O contributo do supervisor</i>	29
2.2.2. <i>A relação supervisiva: O contributo do cooperante</i>	33
2.3. CONCEITO DE PROFESSOR REFLEXIVO.....	37
3. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES	45
3.1. FORMAÇÃO INICIAL: CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	47
3.2. FORMAÇÃO INICIAL: IMPORTÂNCIA DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO	50
3.2.1. <i>MODELOS DE ESTÁGIO PEDAGÓGICO</i>	57
3.2.2. <i>Modelos de Estágio Pedagógico na Escola Superior de Educação/ Instituto Politécnico de Leiria</i>	63
CAPÍTULO II – STRESSE NO ESTÁGIO PEDAGÓGICO.....	67
1. O STRESSE NA PROFISSÃO DOCENTE: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES GERAIS.....	70
1.1. CONCEITO DE STRESSE.....	73
2. FONTES INDUTORAS DE STRESSE NA PROFISSÃO DOCENTE	80
2.1. FONTES INDUTORAS DE STRESSE NOS FUTUROS PROFESSORES	82
2.2. SINTOMAS E CONSEQUÊNCIAS DO STRESSE NOS FUTUROS PROFESSORES	85
3. CONCEITO DE COPING	88
3.1. ESTRATÉGIAS DE COPING	91
3.2. A IMPORTÂNCIA DAS ESTRATÉGIAS DE COPING PARA OS FUTUROS PROFESSORES.....	94

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO.....	101
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO DO ESTUDO EMPÍRICO	103
1. PROBLEMA.....	103

2. OBJECTIVOS DA INVESTIGAÇÃO	104
3. OPÇÕES METODOLÓGICAS.....	105
4. CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA	106
5. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLHA DOS DADOS	108
5.1. QUESTIONÁRIO DE CARACTERIZAÇÃO SÓCIO-DEMOGRÁFICA	110
5.2. QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO STRESSE DO ALUNO ESTAGIÁRIO (ASAE).....	110
5.3. QUESTIONÁRIO DE SINTOMAS DE STRESSE (SS)	112
5.4. QUESTIONÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE COPING (EC)	113
6. PROCEDIMENTOS.....	114
7. APRESENTAÇÃO DOS RESULTADOS.....	115
7.1. ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS	115
7.2. ESTATÍSTICAS INFERENCIAIS	119
7.3. ANÁLISES COMPARATIVAS ENTRE OS DOIS MOMENTOS DE AVALIAÇÃO	122
8. DISCUSSÃO DOS RESULTADOS.....	126
CONSIDERAÇÕES FINAIS	135
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	141
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	143
ANEXOS	169
ANEXO 1. PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DOS INSTRUMENTOS.....	170
ANEXO 2. PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO À ESCOLA SUPERIOR DE EDUCAÇÃO DE LEIRIA/IPL PARA APLICAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS	172
ANEXO 3. FOLHA DE APRESENTAÇÃO DA INVESTIGADORA AOS ESTAGIÁRIOS EM ESTUDO	174
ANEXO 4. AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DOS QUESTIONÁRIOS.....	176
ANEXO 5. CARTAS DE AGRADECIMENTO.....	178
ANEXO 6. INSTRUMENTOS	182
ANEXO 7. AVALIAÇÃO DO STRESS DO ALUNO ESTAGIÁRIO (ASAE)	185
ANEXO 8. SINTOMAS DE STRESSE (SS).....	188
ANEXO 9. ESTRATÉGIAS DE COPING (EC).....	190

Índice de tabelas

TABELA 1. DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR “TIPO DE ESTUDANTE”	107
TABELA 2. DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DA FREQUÊNCIA COM QUE O ALUNO COMUNICA/ VISITA A FAMÍLIA.....	108
TABELA 3. ANÁLISE FACTORIAL DO QUESTIONÁRIO DE AVALIAÇÃO DO STRESSE (ASAE), COM BASE NO ESTUDO DE FRANCISCO, PEREIRA & PEREIRA (2003)	111
TABELA 4. ANÁLISE FACTORIAL DO QUESTIONÁRIO DE SINTOMAS DE STRESSE, COM BASE NO ESTUDO DE FRANCISCO, PEREIRA & PEREIRA (2003).....	112
TABELA 5. ANÁLISE FACTORIAL DO QUESTIONÁRIO DE ESTRATÉGIAS DE <i>COPING</i> , COM BASE NO ESTUDO DE FRANCISCO, PEREIRA & PEREIRA (2003).....	113
TABELA 6. ESTATÍSTICA DESCRITIVA DO GRAU DE SATISFAÇÃO DOS ALUNOS COM O ESTÁGIO	116
TABELA 7. ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS RELATIVAS ÀS FONTES DE STRESSE DO ALUNO ESTAGIÁRIO.....	116
TABELA 8. NÍVEIS DE STRESSE EXPERIENCIADOS PELO ESTAGIÁRIO	118
TABELA 9. ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS RELATIVAS AOS SINTOMAS DE STRESSE DO ALUNO ESTAGIÁRIO	118
TABELA 10. ESTATÍSTICAS DESCRITIVAS RELATIVAS ÀS ESTRATÉGIAS DE <i>COPING</i> UTILIZADAS PELO ALUNO ESTAGIÁRIO.....	119
TABELA 11. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E TESTE <i>t</i> PARA O STRESSE PERCEBIDO, SINTOMAS DE STRESSE E ESTRATÉGIAS DE <i>COPING</i> EM FUNÇÃO DO GRAU DE OPÇÃO PELO CURSO	120
TABELA 12. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E TESTE <i>t</i> PARA O STRESSE PERCEBIDO, SINTOMAS DE STRESSE E ESTRATÉGIAS DE <i>COPING</i> EM FUNÇÃO DA DISTÂNCIA PERCORRIDA ESEL-LOCAL DE ESTÁGIO	120
TABELA 13. MÉDIAS, DESVIOS-PADRÃO E TESTE <i>t</i> PARA O STRESSE PERCEBIDO, SINTOMAS DE STRESSE E ESTRATÉGIAS DE <i>COPING</i> EM FUNÇÃO DO N.º DE ALUNOS POR TURMA DE ESTÁGIO	120
TABELA 14. COMPARAÇÃO ENTRE NÍVEIS DE STRESSE E SINTOMAS DE STRESSE.....	121
TABELA 15. ANÁLISE COMPARATIVA DOS FACTORES DE STRESSE DO ALUNO ESTAGIÁRIO NOS 2 MOMENTOS	123
TABELA 16. COMPARAÇÃO DOS SINTOMAS DE STRESSE DO ALUNO ESTAGIÁRIO NOS DOIS MOMENTOS	124
TABELA 17. ANÁLISE COMPARATIVA DAS ESTRATÉGIAS DE <i>COPING</i> NOS DOIS MOMENTOS	125

Índice de gráficos

GRÁFICO 1. DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA POR GÊNERO	106
GRÁFICO 2. DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DA DISTÂNCIA DA ESEL - LOCAL DE ESTÁGIO	107
GRÁFICO 3. DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM FUNÇÃO DO NÚMERO DE ALUNOS POR TURMA DE ESTÁGIO	107
GRÁFICO 4. ANÁLISE COMPARATIVA DA SATISFAÇÃO COM O ESTÁGIO AO LONGO DO MESMO.....	122
GRÁFICO 5. ANÁLISE COMPARATIVA DA PERCEPÇÃO DE STRESSE POR PARTE DO ALUNO ESTAGIÁRIO NOS 2 MOMENTOS	123
GRÁFICO 6. ANÁLISE COMPARATIVA DOS SINTOMAS DE STRESSE DO ALUNO ESTAGIÁRIO NOS 2 MOMENTOS	124
GRÁFICO 7. ANÁLISE COMPARATIVA DAS ESTRATÉGIAS DE <i>COPING</i> DO ALUNO ESTAGIÁRIO NOS 2 MOMENTOS	125

I. INTRODUÇÃO

“O stresse é indispensável para levarmos a vida para a frente (...) é uma experiência difícil pela qual qualquer um pode passar.”

(Francisco, 2006:64-65)

É actualmente reconhecido que as profundas alterações que vêm ocorrendo nas ditas sociedades industrializadas têm implicações na vida quotidiana das pessoas e, mais particularmente, no seu desempenho profissional. Cada vez mais, a mudança das práticas profissionais remete, no entender de Canário (1999:11), para “o processo de socialização profissional, vivido nos contextos de trabalho, onde coincidem, no espaço e no tempo, uma dinâmica formativa e um processo de construção identitária”.

De facto, os novos desafios impostos pela economia global e pela interdependência planetária, e a conseqüente complexidade e imprevisibilidade geradas no quadro de mudança social, conduzem-nos à necessidade crescente de cidadãos activos, reflexivos, abertos à diversidade e à inovação permanente, num constante processo de desenvolvimento de competências que lhes permitam lidar adequadamente com tais desafios.

Deste modo, também a formação de futuros professores capazes de construir respostas a essas mesmas alterações em cenários de complexidade, imprevisibilidade, ambiguidade, heterogeneidade e incerteza constitui uma das problemáticas que se impõe na actualidade. No entender de Perrenoud (1993), a formação de professores deverá ser um centro de inovação e não um centro de reprodução de práticas.

A era do pensamento linear acabou e não há verdades absolutas em educação. Apresenta-se o futuro como um grande desafio para o qual o estagiário nem sempre está preparado. Na senda de Nóvoa (1992), o contexto incerto, mutável e complexo exige tomadas de decisão rápidas e, para cada situação única, é preciso uma resposta única.

Assim, para o futuro professor, e tomando como referência Caíres (2001:49) “o ter que lidar com parte do quadro que desconhecia, é, por vezes, experienciado com alguma dificuldade”.

Deste modo, e surgindo o estágio como o primeiro “mergulho” no mundo da docência, este constitui uma etapa especial e imprescindível na aquisição e desenvolvimento de conhecimentos, experiências e de preparação para a vida profissional do futuro professor. Importa que no contacto com a realidade se procure dar atenção, também, às dimensões de natureza pessoal do estagiário, como sejam, o desenvolvimento da autonomia, da auto-estima, da inteligência emocional e de estratégias para lidar com situações geradoras de mal-estar, entre outras.

Pese embora algumas dificuldades inerentes a esta primeira inserção proporcionada pela Prática Pedagógica, o facto é que constitui uma oportunidade para o futuro professor poder ensaiar o seu novo papel e construir alicerces básicos devendo, tanto quanto possível, rentabilizar ao máximo os benefícios e as experiências que lhe são proporcionadas quer pessoal, quer profissionalmente. Tal integração deveria tornar-se fundamental em termos da autoconfiança e do seu bem-estar, sendo imperativo que decorra em contexto o mais análogo possível com aquele que é desejável que se desenvolva futuramente no processo de ensino/aprendizagem do estagiário em contexto de sala de aula.

Perante as vicissitudes e inquietações do momento, exigidas pela realidade educativa, pela complexidade dos contextos de vida e dinâmica permanente, reveste-se aqui de fulcral importância todo o processo superviso de modo a contextualizar e orientar o futuro professor no sentido de desenvolver uma competência reflexiva, numa lógica de investigação-acção e de investigação-formação, num clima organizacional colaborativo e de formação permanente (Nóvoa, 1992).

Será igualmente interessante e relevante ajudar os futuros professores a construírem mecanismos de defesa face às angústias do fracasso e da desilusão, através da formação em estratégias de *coping* tão necessárias ao equilíbrio emocional e relacional (Pereira, 2001).

De acordo com Alarcão (1996, cit. Caíres, 2001:16), em Portugal, “o estágio continua a ser o parente pobre de todas as disciplinas, não tendo até ao momento sido disponibilizada a atenção necessária à reflexão sobre este espaço de formação dos alunos”.

Foi tendo em conta a importância de todo o processo de supervisão durante a situação de Prática Pedagógica, e também para o desenvolvimento de estratégias de *coping* que

tomámos a opção de focalizar o presente estudo na formação inicial de futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico, e, particularmente, em algumas dimensões da supervisão pedagógica durante o período de estágio.

Propomo-nos, com a presente investigação, desenvolver uma visão mais ampla da problemática em foco – a experiência de stresse em período de estágio e o contributo do papel do supervisor para o desenvolvimento de estratégias de gestão do mesmo. Para além de nos debruçarmos sobre as principais questões que proporcionam a contextualização necessária a uma abordagem da formação inicial de professores do 1.º Ciclo em Portugal, é nossa intenção identificar alguns dos aspectos essenciais que nos permitam aceder a uma melhor compreensão dos factores de stresse vividos pelo futuro professor. E, de uma forma tão exaustiva quanto possível, conhecer os contributos da supervisão em estágio e o modo como os Professores Cooperantes e os Supervisores contribuem para o desenvolvimento da gestão do stresse em contexto de Prática Pedagógica.

Tal como Francisco (2006:244), também consideramos que os estágios pedagógicos constituem “uma referência no percurso académico, pessoal e profissional dos alunos estagiários, com repercussões na forma de estar e de enfrentar a profissão docente”.

De acordo com o mesmo autor (2006a:182), “surgem ligados ao estágio momentos causadores de stress, associados ao contacto com a realidade escolar, que, por vezes, não corresponde às expectativas do estagiário”.

Assim, alertados pelos discursos dos estagiários, revelados na ansiedade com que vivem o estágio, e considerando a influência da orientação dada pelo supervisor fundamental ao longo deste processo, que se situa a nossa investigação, realizada com o seguinte objectivo geral:

- o Como é que o futuro professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico percepciona o contributo do processo de supervisão para o desenvolvimento de estratégias de gestão de stresse?

Assim sendo, é no âmbito deste enquadramento conceptual que, começaremos por especificar os objectivos do presente estudo:

- Identificar o stresse experienciado e percepcionado pelos futuros professores durante o estágio;

- Conhecer alguns dos factores de stresse que contribuem para o mal-estar do futuro professor em situação de estágio;
- Conhecer estratégias ou mecanismos utilizados pelo futuro professor para lidar com o stresse;
- Analisar o papel do processo supervisivo no desenvolvimento de estratégias de gestão de stresse no futuro professor.

Tendo como pano de fundo a questão central do nosso trabalho e atendendo aos objectivos propostos, a dinâmica do presente trabalho encontra-se organizada em duas partes. Na primeira, procuraremos delimitar o enquadramento teórico dos principais constructos analisados, o qual nos irá servir de referência para o estudo empírico, apresentado na segunda parte.

Mais especificamente, a primeira parte deste trabalho é constituída por dois capítulos.

Num primeiro capítulo, começamos por desenvolver o enquadramento da problemática com base em referenciais teóricos procurando clarificar o conceito, objectivos e práticas de supervisão, focalizando a nossa atenção na figura do supervisor e do professor cooperante, na base de uma relação supervisiva reflexiva. Situremos este estudo no contexto da formação inicial, estágio pedagógico e modelos de estágio no Ensino Superior. Procederemos, igualmente, a uma reflexão sobre a dimensão socializadora e reflexiva do estágio pedagógico, bem como sobre as expectativas dos estagiários em relação ao mesmo. No segundo capítulo, mais centrado no construto que constitui o cerne da nossa problemática de estudo, dedicaremos especial atenção à clarificação do conceito de stresse, respectivas fontes e factores indutores, abordando também algumas estratégias de *coping*. Pretendemos perceber, ainda, de que modo o processo supervisivo poderá contribuir para o desenvolvimento de estratégias de gestão de stresse em futuros professores.

Na segunda parte desta dissertação, apresentaremos o estudo empírico realizado, com o objectivo geral de analisar como é que o futuro professor do 1.º ciclo do Ensino Básico percepção o contributo do processo de supervisão para o desenvolvimento de estratégias de gestão de stresse.

Desta forma, no terceiro capítulo iremos dedicar especial atenção à caracterização e justificação do estudo, fundamentando a metodologia adoptada e apresentando os questionários utilizados, os quais foram construídos por Francisco, Pereira e Pereira

(2003). Depois de apresentarmos e caracterizarmos a amostra que lhe serviu de base – 34 alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo de Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria que, no ano lectivo de 2006/2007, se encontravam em situação de Prática Pedagógica - faremos uma descrição das opções tomadas relativamente à recolha, tratamento e análise dos resultados obtidos. Terminaremos com a discussão dos resultados, para depois lavrarmos as principais conclusões da investigação, traçar algumas recomendações, lançando pistas futuras de investigação e, identificar algumas limitações decorrentes do estudo.

A bibliografia e os anexos encerram o nosso trabalho sobre a temática da Supervisão e Desenvolvimento de Estratégias de Gestão do Stresse em futuros professores do 1.º ciclo do Ensino Básico.

Esperemos que esta dissertação, para além de constituir uma síntese dos estudos realizados, até ao momento, sobre a problemática do contributo do processo de supervisão para o desenvolvimento de estratégias de gestão de stresse dos futuros professores, possa contribuir, de forma útil, para um alargamento do conhecimento da importância do estágio pedagógico como uma excelente fonte de mudança nas perspectivas dos professores sobre o ensino, para além de, provavelmente, propiciar uma maior abertura à reflexão e a práticas mais inovadoras.

Gostaríamos que as nossas conclusões pudessem constituir uma base de trabalho a ser tida em conta pelas Instituições de Ensino Superior, e pelos formadores de futuros professores, no sentido de poderem ser operacionalizadas as implicações daí decorrentes, ao nível do Estágio Pedagógico, em particular, e do processo de desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor, em geral.

PARTE I

ENQUADRAMENTO TEÓRICO E REVISÃO DA LITERATURA

CAPÍTULO I – SUPERVISÃO E ESTÁGIO PEDAGÓGICO

Neste primeiro capítulo é nossa intenção reflectir sobre aspectos inerentes à Supervisão e ao seu papel na formação de futuros professores, bem como analisar questões que gravitam à volta da Formação Inicial e do Estágio Pedagógico, uma vez que estamos conscientes da sua importância na construção do conhecimento pessoal e profissional no contexto da formação inicial de professores.

Não sendo nosso objectivo realizar um estudo epistemológico da Supervisão Pedagógica, procuramos assim fazer uma abordagem das várias interpretações do conceito. Desta forma, iremos começar por apresentar, ainda que de forma breve, as alterações vividas no percurso do conceito de Supervisão em Portugal, procurando ainda enquadrar, as implicações decorrentes de tais alterações, na Prática Pedagógica do futuro professor e consequentemente, no processo supervisivo.

1. Supervisão em Educação: Conceitos e Abrangências

As modificações demográficas, sociais e tecnológicas que se têm vindo a sentir desde as últimas décadas do século XX até ao momento, reflectem-se, inevitavelmente, nas atitudes do indivíduo face ao trabalho, e também na profissão docente em relação à sua própria aprendizagem. As mudanças sociais implicam alterações na instituição escolar, uma vez que a escola funciona como “caixa de ressonância” da sociedade. Assim sendo, desafios para a escola, envolvem necessariamente desafios para os professores, pilares fundamentais da educação.

Regista-se hoje uma preocupação generalizada nas instâncias internacionais com a educação e a sua qualidade e, pelos motivos invocados, espera-se “dos professores do

século XXI que sejam mediadores entre dois mundos: o mundo do passado, do presente e do conhecido, e o mundo do futuro e do desconhecido.” (Seco, 2000:5).

Decorrente de uma matriz conceptual, a educação e a formação são alvo de análise e estudo no sentido de os tornarem mais inovadores e promotores de desenvolvimento global do indivíduo.

A procura da resolução de problemas, que vão surgindo na sala de aula, implica uma dimensão de criatividade pela exigência, diferente e reflectida, das situações que ocorrem em contextos de permanente mutação.

É principalmente no âmbito da formação inicial, em contexto real de trabalho, que a supervisão adquire o seu significado e reconhecida importância.

Esta sinergia entre a formação inicial e a supervisão tem vindo a ser estudada em contextos de Prática Pedagógica, particularmente orientada para a formação de professores, com a finalidade de “ajudar o professor – estagiário a desenvolver-se e a ensinar, ou a ajudar a aprender, para melhor intervir no desenvolvimento dos alunos” (Alarcão & Tavares, 2003:50).

Não nos é possível falar em supervisão na formação de futuros professores sem antes fazermos uma breve reflexão acerca do próprio *conceito*.

Sendo a formação de professores um espaço de reflexão e de construção de saberes e de novas práticas, a supervisão na formação constitui um espaço aberto de procura sistemática, mudança e inovação. Parece-nos que a supervisão se relaciona assim, com o desenvolvimento profissional e humano, traduzido pelo desenvolvimento das características psíquicas e sociais do futuro professor, numa dialéctica indutora e facilitadora de processos de socialização e cujos reflexos se traduzirão num processo de informação – reflexão – acção – reflexão.

Vieira (1993:28) perspectiva a supervisão em contexto de formação de professores em duas dimensões: uma analítica, “referente ao processo de operacionalização da monitoração da Prática Pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e experimentação”, e outra interpessoal, mais relacionada com “(...) processos de interacção entre os sujeitos envolvidos na monitoração da Prática Pedagógica” (*ibid*: 29).

O desenvolvimento pessoal e profissional são uma preocupação no conceito de supervisão, implicando a utilização de procedimentos como a experimentação e a reflexão.

Nesta compreensão, a reflexão é considerada como um procedimento-chave para a teorização, partindo da experiência e de saberes anteriores do futuro professor, facilitando “o desenvolvimento de competências de resolução de problemas ao promover a capacidade de reformular a experiência, gerar alternativas e fazer inferências com base no conhecimento prévio, e ainda avaliar acções no sentido de construir novas aprendizagens” (Garmston *et al.*, 2002:115).

A construção do conhecimento pessoal e profissional resulta da reflexão na acção, na reflexão sobre a acção e da reflexão sobre a reflexão na acção e ao supervisor cabe a função de ajudar o futuro professor a articular o saber-na-acção com o saber escolar.

Desta concepção, Sá-Chaves (2000:127) realça que a supervisão e a atitude supervisiva “pressupõem um atento e abrangente olhar que contemple e atente ao perto e ao longe, ao dito e ao não dito, ao passado e às hipóteses de futuro, aos factos e às interpretações possíveis, aos sentidos sociais e culturais, à manifestação do desejo e à possibilidade/impossibilidade da sua concretização, ao ser e à circunstância, à pessoa e ao seu próprio devir”.

Na expressiva imagem utilizada por Michel Develay (s/n 2006:7), o arquétipo do professor é o cirurgião. Um profissional autónomo e que decide em consciência. Não pode suspender uma operação...tem pela frente situações difíceis, e deve aprender com elas!

A supervisão da Prática Pedagógica constitui-se como um processo imprescindível para orientar o futuro professor e conduzi-lo ao seu desenvolvimento pessoal profissional.

Na acção supervisiva está implícita a ideia da dupla influência e responsabilidade da figura do supervisor que se manifesta tanto ao nível do desenvolvimento pessoal como profissional do futuro professor, traduzindo-se na qualidade das suas práticas.

Uma outra função do processo de supervisão consiste, nas palavras de Alarcão (2001:19) em “ (...) fomentar ou apoiar contextos de formação que, traduzindo-se numa melhoria da escola, se repercutem num desenvolvimento profissional dos agentes educativos (professores, funcionários) e na aprendizagem dos alunos que nela encontram um lugar, um tempo e um contexto de aprendizagem (...)”.

A ideia de que, supervisionar se baseava num “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”, na senda de Alarcão e Tavares (1987:18), ganhou novos contornos.

Na perspectiva de Piéron (1996), a supervisão emerge como uma forma de ajudar os futuros professores no aperfeiçoamento pessoal e profissional e na melhoria das suas práticas lectivas. Na formação inicial, constitui-se como um processo de orientação da Prática Pedagógica.

Assim, supervisionar não significa ser superior, mas abrir os horizontes ao futuro professor para um conjunto de competências que lhe permitam ver o outro, negociar com ele, construir sentidos numa atitude colaborativa, reflectir para consolidar ou para reconceptualizar, tendo presente o princípio da pessoalidade e do efeito multiplicador da diversidade para o enriquecimento pessoal e colectivo e para a apreensão de sentidos particulares (Sá-Chaves, 2000).

2. Supervisão no Estágio Pedagógico

A Prática Pedagógica constitui uma componente que tem vindo a ser objecto de uma ampla investigação, uma vez que é o suporte fundamental destinado a iniciar formalmente os alunos no mundo profissional docente, constituindo a supervisão um instrumento formativo de apoio aos formandos no seu processo de construção de saberes práticos contextualizados.

Partindo da concepção de Silva (2005), os processos de supervisão pedagógica, bem como os produtos daí resultantes, deverão considerar a diversidade de saberes e respectivos saberes-fazer que devem ser desenvolvidos nos futuros professores logo no início da sua formação, uma vez que o estágio é um local e tempo privilegiados na vivência do real. Refere ainda o autor que, os estagiários aplicam, desenvolvem, contextualizam e adequam o conjunto dos saberes desenvolvidos nos anos anteriores de formação, para além de aprenderem “novos” saberes e aplicarem “velhos” saberes em contextos “novos”.

Dada a natureza eminentemente prática do exercício profissional do professor, é preciso tomar consciência e aceitar, que tal como refere Alarcão (1999:259), “não é possível preparar um professor para agir em situação sem um envolvimento real na acção e que o estágio tem, no curso, essa função”.

A realização do estágio em contexto real de trabalho é a melhor forma de proporcionar ao futuro professor a ligação aos conhecimentos aprendidos no Ensino Superior, tendo como pressuposto a existência de orientação, de modo a fornecer o apoio necessário, para o desenvolvimento social e profissional do estagiário.

Neste contexto, a supervisão entendida como uma “visão de qualidade, inteligente, responsável, livre, experiencial, acolhedora, empática, serena e envolvente de quem vê o que se passou antes, o que se passa durante e o que se passará depois, ou seja, de quem entra no processo para o compreender por fora e por dentro” (Alarcão, 2003:45), propõe a formação de profissionais crítico-reflexivos, responsáveis pela sua autonomia e desenvolvimento profissional.

Como alternativa à designada orientação da Prática Pedagógica, desenvolve-se em Portugal no século XX o conceito de supervisão no âmbito da formação de professores.

A supervisão pedagógica foi evoluindo ao longo dos tempos, duma perspectiva mais administrativa para uma mais centrada no papel de liderança (Wiles & Bondi, 2000:7). Porém, só a partir da década de 80 do séc. XX é que se tem vindo a assistir a um crescente interesse pela dimensão supervisiva na Prática Pedagógica ao nível da formação inicial, marcando a viragem na concepção da supervisão, a qual passou a ser mais valorizada num contexto de desenvolvimento pessoal e profissional dos futuros professores (Alarcão & Tavares, 1987; Oliveira, 1996). Em consonância com este objectivo, pressupõe-se um longo percurso de trabalho conjunto, de colaboração entre supervisor e futuro professor, com base na construção de uma relação interpessoal baseada na confiança.

Como salienta Sá-Chaves (1994:150) ao destacar a componente supervisiva na formação de professores, trata-se “de uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo”.

As diferentes conceptualizações associadas à supervisão pedagógica levam-nos a entendê-la como um “*processo*” imprescindível na formação profissional, sendo o seu enfoque de incidência a Prática Pedagógica do futuro professor, a monitorização dessa prática na qual a reflexão sobre as competências adquiridas e a adquirir, bem como o empenhamento dos envolvidos, são os seus processos centrais.

O conceito de supervisão é frequentemente associado ao de orientação da Prática Pedagógica (Sá-Chaves, 1999). Uma análise sobre o conceito de supervisão remete-nos para a perspectiva de Alarcão & Tavares (2003:16), autores que desenvolveram estudos pioneiros em Portugal sobre esta temática, que a consideram como um “processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Desta conceptualização se infere que a acção/intervenção do supervisor, se deverá orientar fundamentalmente por atitudes facilitadoras do processo de desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor, criando as condições favoráveis à sua intervenção activa neste processo.

Em consonância com esta linha de acção, Oliveira (1992:19) entende que o diálogo na supervisão constitui o centro nevrálgico do processo de desenvolvimento pessoal e profissional do professor. Segundo a autora, numa perspectiva reflexiva, o diálogo deverá ser encarado como uma forma de ajudar os formandos a desenvolver o pensamento reflexivo sobre a sua prática, a relacionar conhecimentos teóricos com as situações práticas, conduzindo-os a construir um estilo pessoal de actuação.

Enquanto processo, a supervisão tem como objectivo essencial resolver problemas a partir de estratégias psico-pedagógicas e técnico-didácticas, num clima relacional positivo. Ao supervisor compete tão só criar um contexto favorável ao desenvolvimento do futuro professor, através de um clima de confiança e de apoio, confrontando-o com situações de desafio e de dissonância cognitiva, potencializadoras do seu contínuo desenvolvimento. Relativamente ao estagiário, no entender de Branquinho (2004:81) “deverá ter um papel activo no seu processo de formação, reflectindo sobre a prática e realizando auto-supervisão.

Esta investigação estaria certamente incompleta se não esboçássemos uma breve resenha histórica acerca do conceito de supervisão, a partir de uma revisão bibliográfica, que passaremos de seguida a apresentar.

2.1. Supervisão: breve perspectiva histórica

Diversos autores têm vindo a debruçar-se sobre a problemática da supervisão e respectiva diversidade e amplitude de sinónimos. A fim de clarificarmos o conceito e avançarmos para definições consistentes no âmbito da nossa investigação, decidimos efectuar uma análise das diferentes taxinomias existentes, na busca de uma compreensão das perspectivas que lhes subjazem.

A supervisão pedagógica é entendida como um processo a partir do qual o futuro professor define e aperfeiçoa o seu estilo pessoal de estar na profissão.

Devido à diversidade de conceitos que adquiriu, com conotações de “*dirigismo*”, “*imposição*”, “*autoritarismo*”, o termo “Supervisão” não é ainda hoje muito consensual, no nosso país, apesar da sua crescente aceitação. Podemos ler no prefácio da obra de Alarcão & Tavares (2003:3) que a aceitação do conceito no âmbito da formação tem sido um processo lento e ainda hoje é usado “com sentidos que estão completamente fora do âmbito da supervisão da prática pedagógica numa perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem”.

Ainda na mesma obra estes autores, afirmam que “Supervisão era uma designação que evocava (e de certo modo ainda evoca) conotações de poder e de relacionamento sócio-profissional contrárias aos valores de respeito pela pessoa humana e pelas suas capacidades auto-formativas” (Alarcão & Tavares, 2003:3).

Na senda de Vieira (1993:28), define este conceito em contexto da formação de professores como uma “actuação de monitorização sistemática da Prática Pedagógica, sobretudo através de procedimentos de reflexão e de experimentação”.

Segundo Onofre (1996:81), para muitos autores, o termo de supervisão é ainda identificado “como um processo de inspecção ou avaliação da forma como os professores aplicam modelos predeterminados de intervenção pedagógica”.

Podemos verificar então que, tradicionalmente, o conceito de supervisão era visto com uma carga marcadamente negativa, resultando daí uma atitude defensiva face às práticas supervisivas em contextos educativos.

Prova de que esta prática é considerada de diferentes formas, no entender de Piéron (1996:22) é vista como “um processo que permite o aperfeiçoamento dos futuros professores no quadro da sua formação inicial”.

Referenciada pelo seu elevado número de definições a Supervisão Pedagógica é entendida como uma relação de entreajuda estabelecida pela pessoa que assegura o papel de supervisor e os estagiários, com o objectivo de melhorar a qualidade de intervenção pedagógica dos futuros professores.

Alguns autores de influência no campo da supervisão reconhecem o grande desenvolvimento e evolução do conceito, sobretudo nos últimos anos. A evolução verificada no pensamento científico-educacional nos últimos tempos permitiu não só uma renovação conceptual das práticas supervisivas, como conferiu igualmente um estatuto privilegiado na atitude auto e heteroformativa dos profissionais do ensino.

Oliveira-Formosinho (2002:12) defende a ideia que “a supervisão desenvolve-se e reconstrói-se, coloca-se em papel de apoio e não de inspecção, de escuta e não de definição prévia, de colaboração activa em metas acordadas através de contratualização, de envolvimento na acção educativa quotidiana (através de pesquisa cooperada), de experimentação reflectida através da acção que procura responder ao problema identificado”.

Presentemente, o conceito supervisão é entendido numa acepção mais reflexiva e colaborativa. Moreira (2004:25), considera importante assumir um “conceito de supervisão democrática e transformadora, radicada em valores como liberdade de escolha, de transparência, a colegialidade, a colaboração e a negociação”.

A supervisão da Prática Pedagógica é uma forma de orientação da acção educativa que tem como finalidade o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor, visando a melhoria da sua prática e, em última análise, do processo de aprendizagem dos alunos. Surge, de acordo com Branquinho (2004:81) como meio de orientar a acção educativa e conduzir ao desenvolvimento pessoal e profissional do professor, assentando num conjunto de procedimentos que visa melhorar e controlar a prática educativa.

O conceito de supervisão é um conceito polissémico. Como afirma Francisco (2006:44) “não existe uma resposta, uma definição exacta do que é a supervisão, nem será fácil encontrar ou conseguir uma definição única e aceite por todos”.

A supervisão é também concebida num quadro de formação construtivista, entendida como um processo facilitador de aprendizagens (Nóvoa, 1995, baseando-se em Schön), tendo

subjacente a valorização da prática reflexiva como pólo integrador da teoria no (re) dimensionamento da prática.

Apesar de ser grande o número de autores que se têm debruçado sobre este conceito, o nosso enfoque recai sobre a perspectiva de Schön (1983, 1987, *cit.* Alarcão, 2003:36), enquanto ponto de partida para a construção de novos conhecimentos, através da sua divisa que é “*learning by doing*”. Inspirado em Dewey e na observação reflexiva sobre o modo como os profissionais agem, Schon preconiza um conjunto de estratégias formativas que incluem a verbalização do pensamento como expressão da reflexão na acção, diálogo com a situação e envolvimento do estagiário nesse diálogo (...) encorajamento, instruções, sugestões, iniciação do estagiário na linguagem própria da profissão e nas formas de pensamento e de actuação específicas da sua profissão.

Schon (1983,1987, *cit.* Sá-Chaves, 2000:37) defende uma “epistemologia da prática” e refuta o modelo da racionalidade técnica, em que ao saber deverá corresponder o saber-fazer, alegando que “subjacente às práticas existe sempre um tipo de conhecimento e que é reflectindo sobre elas, que tal conhecimento, pode emergir, elucidando acerca das razões, motivações, objectivos, metodologias e constrangimentos que as configuram tal como, objectivamente, se apresentam”.

Na opinião de Alarcão (1996b), reportando-se a Schon, é a reflexão na acção que nos permite agir como profissionais competentes. Uma vez que as técnicas não se aplicam de forma atípica, torna-se necessário estabelecer um diálogo com a situação, que possibilite a reformulação do que estamos a fazer enquanto o fazemos. É pois nesta interacção que ocorre a problematização da situação, colocando-se hipóteses de resolução dos problemas que surgem, se testam essas mesmas hipóteses e se reformulam os resultados esperados, caso haja necessidade de o fazer.

É deste modo que o ciclo *reflexão-acção* torna a prática pedagógica do professor mais adequada aos objectivos visados e ao contexto social em que se desenvolve.

Na senda de Schön por constituir uma referência importante no aprofundamento da supervisão de cariz reflexivo e na linha de uma aprendizagem desenvolvimentista, humanista e socioconstrutivista, Alarcão e Sá-Chaves (1994) assumem ainda a visão do desenvolvimento do ser humano de Bronfenbrenner, abrindo perspectivas para a supervisão ecológica, ou seja, para a valorização dos contextos sempre em mudança, na

qual se integram sujeitos dinâmicos, em constante interacção desenvolvimental com tais contextos. A ideia-chave da teoria de Bronfenbrenner radica na convicção de que o sujeito constitui um ser activo e dinâmico, em constante interacção, directa ou indirecta, com os contextos em que se vai situando, duplamente interactivos, pelas relações recíprocas que se estabelecem com os indivíduos e também entre si.

As referidas autoras (*ibidem.*) adoptam o conceito de ecologia do desenvolvimento humano de Bronfenbrenner ao afirmarem que “a ecologia do desenvolvimento pessoal e profissional do professor implica o estudo (...) da interacção mútua e progressiva entre, por um lado um indivíduo activo, em constante crescimento, e, por outro lado, as propriedades sempre em transformação dos meios imediatos em que o indivíduo vive, sendo este processo influenciado pelas relações entre os contextos mais imediatos e os contextos mais vastos em que aqueles se integram” (1994:210).

A interacção que se constrói mutuamente entre supervisor e supervisando vai diminuindo no primeiro, à medida que vai aumentando no supervisando.

Conclui-se que as relações interpessoais que envolvem as transições ecológicas são fenómenos igualmente importantes no contexto formativo de supervisão.

A supervisão pode não ter uma definição formal, mas é vista como o acompanhamento de um processo de formação, num contexto de vida ou sistema, envolvido neste processo duas ou mais pessoas *diádes de $n + 2$* , segundo Bronfenbrenner (cit. Sá-Chaves, 2000:150), em que aprender é dar sentido à informação que nos rodeia.

Alarcão *et al.* (2003:16) entendem a supervisão de professores “como o processo em que um professor, em princípio mais experiente e mais informado, orienta um outro professor ou candidato a professor no seu desenvolvimento humano e profissional”.

Podemos depreender que a supervisão como *processo* ocupa lugar num tempo continuado, e tem como objectivo o desenvolvimento profissional do professor, sendo vista também como Orientação da Prática Pedagógica. Constitui um campo de des-re-construção, encontrando aí os alicerces da sua consolidação.

Trata-se de um processo dinâmico, mediador, interactivo, facilitador e potenciador da aprendizagem experiencial, assente numa relação de confiança e inter-ajuda entre todos os intervenientes, integrando e conferindo sentido ao processo de Formação Inicial.

Sabendo da complexidade que existe na relação entre supervisor e estagiário é importante que as instituições de ensino superior se consciencializem de que a colaboração passa por uma complementaridade de papéis, partilha de saberes e recursos, para uma relação interpessoal efectiva entre todos os intervenientes, ajuda e apoio aos parceiros no desenvolvimento das actividades, co-responsabilização de cada um e de todos, permitindo deste modo que o apoio à formação dos futuros professores, se concretize “num contexto de complementaridade e nunca de substituição” (Abreu, 2003:52).

No seu conjunto, os estudos revistos indicam-nos que os aspectos relacionais estão sempre presentes, qualquer que seja o modelo explicativo. Certos da amplitude de opiniões, visamos conhecer a perspectiva de vários autores, numa óptica de relação supervisiva, no ponto a seguir.

2.2. A relação supervisiva

A forma como os professores aprendem e se desenvolvem profissionalmente no local de trabalho depende de factores idiossincráticos e contextuais que afectam o modo como alteram o seu pensamento e a(s) sua(s) práticas(s) (cf. Flores, 2004). Depreende-se que a aprendizagem coloca em cena todos os intervenientes e evidencia o papel principal que assume o futuro professor, não só pela sua auto-implicação no processo de aprendizagem, como também pela integração das dimensões cognitivas e afectivas da pessoa, assim considerada única no acto de aprender.

Em contexto educativo, o acto de supervisionar tem vindo a ser operacionalizado de diferentes formas ao longo dos tempos, conforme os diversos enfoques que configuram os modelos construídos. Como afirmam Olson e Osborne (1991, cit. Caíres, 2001:56), em resultado da presença de uma boa relação com os seus alvos e do seu reconhecimento como profissional, o estagiário consegue atingir um sentido de controlo e segurança mais elevado. E porque a inserção social não passa apenas pela adaptação e acomodação às condições e estruturas do meio, importa também neste processo de desenvolvimento recíproco, indivíduo/sociedade, a qualidade das relações interpessoais que se estabelecem. No âmbito desta concepção, Alarcão e Sá-Chaves (2000) sublinham a importância de uma relação interpessoal e profícua a diferentes níveis, assente na reciprocidade, na abertura e

coordenação entre os intervenientes e num *feedback* mútuo, no equilíbrio de poderes, que lentamente vão sendo transferidos entre os diversos actores dentro de um ambiente afectivo propício, conduzindo a uma relação promotora do desenvolvimento.

Relembrando Sá-Chaves (2000:76), na relação supervisiva o supervisor “deve procurar estar atento às necessidades formativas, às motivações, às capacidades e competências profissionais do formando, de forma a adequar a sua intervenção e comunicação, ajudando-o a progredir e a aceder a um saber, a um saber fazer e a um saber ser”.

Porém, conforme Fachada (1991) refere, a qualidade desta relação depende muito da percepção que cada um tem de si próprio e dos outros, dos papéis desempenhados por cada um, dos objectivos para ela estabelecidos e dos seus intervenientes enquanto pessoas únicas.

A relação interpessoal que se estabelece entre o futuro professor e o supervisor é, assim, fundamental e determinante para o processo de ensino/aprendizagem, uma vez que se considera que a acção dos outros pode contribuir para o nosso próprio desenvolvimento.

A este respeito, Santos (1997:44) refere que “a influência da dimensão pessoal e interpessoal pode criar oportunidades para os formandos promoverem uma certa autonomia nas suas acções, bem como criar condições para a negociação e resolução de situações problemáticas através de um acompanhamento interactivo, reflexivo e colaborativo”.

Neste contexto, a relação interpessoal emerge como uma verdadeira relação de ajuda, onde se pretende que as pessoas se desenvolvam na sua plenitude, englobando as dimensões física, psicológica e social, de forma harmoniosa.

Na prática orientada, o supervisor deve apoiar o futuro professor no confronto com os problemas reais e proporcionar ocasiões de levantamento de hipóteses, experimentação e verificação. Deve dar especial atenção à riqueza que pode advir da consciência de se terem cometido erros, de se necessitar da ajuda dos outros e de pouco ou nada se aprender sem um empenhamento auto-formativo e uma estratégia pessoal de pesquisa.

É nesta concepção que Alarcão & Tavares (2003:58) se baseiam ao afirmarem que a relação interpessoal entre supervisor e futuro professor não passa, assim, por uma relação hierarquizada, onde se sobrepõe a vontade e saberes do supervisor, mas por uma “relação adulta de acolhimento, ajuda e formação numa relação dialogante, aberta, espontânea, cordial, empática, solidária, responsável”, devendo-se estabelecer e manter “um bom clima

afectivo-relacional (...), uma atmosfera (...) de entreajuda, recíproca, autêntica e colaborativa entre supervisor e professor”.

A este respeito, Tavares (1993:16) compreende tal relação como “recíproca, assimétrica e dialéctica entre pessoas, entre sujeitos capazes de sair de si mesmos e colocar-se no lugar do outro”, considerando esta reciprocidade como uma acção exercida de igual forma nos dois sentidos da relação.

No entender de Piéron (1996), as relações entre estes intervenientes (supervisor e o futuro professor) assemelham-se às do mestre e do aprendiz, colocando o primeiro conhecimento e a experiência ao serviço do segundo. Refere, ainda, que o estágio constitui o primeiro contacto com as realidades de ensino, realçando a importância das relações que se estabelecem entre o supervisor e o futuro professor.

Deste modo, o supervisor assume o papel de encorajador da exploração das capacidades de aprendizagem que residem nos estagiários, nas actividades e nas múltiplas interacções que se geram, num clima autêntico, congruente, pessoal e interpessoal, com vista a promover no futuro professor o crescimento, o desenvolvimento das suas capacidades como pessoa e profissional e uma maior capacidade de enfrentar a vida.

Na mesma linha de pensamento, Vieira (1993:33) distingue as competências e funções nucleares do supervisor inerentes “a três áreas de reflexão/experimentação”. O supervisor terá como funções “*informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar*”, funções que se concretizam ao longo do processo supervisivo. Nesta perspectiva, tais funções correspondem ao modelo reflexivo de formação de professores, tendo por base um clima interpessoal de ajuda que visa o desenvolvimento profissional do futuro professor e que se concretiza numa ligação relacional e construtiva entre a supervisão, a observação e a didáctica (Vieira, 1993).

Depreende-se daqui que, tal como no processo de ensino-aprendizagem, o professor deverá estar atento às características individuais do aluno, também neste processo o supervisor deverá adequar o seu estilo de supervisão às características específicas do futuro professor, manifestando flexibilidade na sua actuação. Nesta linha de pensamento podemos acrescentar, que a supervisão é considerada como “um processo mediador nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do formando e do supervisor, podendo ser facilitado ou inibido consoante a natureza da interacção” (Sá-Chaves, 2000:75).

Da mesma forma Sanches & Sá-Chaves (2000:75) afirmam, na esteira de Sá-Chaves (1994, cit. Branquinho, 2004:82) que a supervisão constitui “uma prática acompanhada, interactiva, colaborativa e reflexiva que tem como objectivo contribuir para desenvolver no candidato a professor, o quadro de valores, de atitudes, de conhecimento, bem como as capacidades e as competências que lhe permitam enfrentar com progressivo sucesso as condições únicas de cada acto educativo”.

De acordo com Pereira (2001:252), “na relação de supervisão, o poder é implícito quando uma pessoa tem a habilidade de controlar e administrar outra. Contudo, o exercício do poder pode não ser o melhor caminho, quer para ajudar o outro, quer para beneficiar a instituição. Algumas vezes, a supervisão precisa de ser não-administrativa, onde os supervisionados recebem suporte e aprendizagem de outrem com o objectivo de expandir ao máximo a eficiência e a sua satisfação”.

Ainda para a mesma autora (*ibid*), o supervisor assume muitas vezes um papel de “pára-choques entre a instituição e o formando”, isto é, se “por um lado precisam de estar junto dos supervisionados no sentido de procurarem compreender os seus problemas e preocupações (...), por outro, não podem deixar de atingir os planos e objectivos práticos da instituição”.

A tónica reside assim em que o olhar supervisivo, à partida de uma pessoa mais experiente e mais informada, deverá despertar e alargar o campo de análise, conduzindo a uma nova visão sobre a situação, o que poderá ser feito pela comunicação, pela troca e partilha de informações, pelos diferentes e novos caminhos que advêm, facilitando deste modo a construção e reconstrução do conhecimento do futuro professor.

Também Alarcão e Tavares (2003:56) defendem que a atitude de bom senso deve fazer parte da figura do supervisor. Para estes autores, as funções e tarefas do supervisor “estão subordinadas a um verbo fulcral: ajudar (a desenvolver-se como professor) ”.

Em jeito de conclusão, convictos da importância do papel do supervisor e reportando-nos a Wallace (1991), verificamos que o papel do supervisor pode ser compreendido em diferentes perspectivas. Por um lado numa atitude prescritiva, na qual se entende o supervisor como autoridade única, juiz e modelo de referência a seguir, e, por outro, numa perspectiva colaborativa em que o supervisor é visto como um colega mais experiente e conhecedor, que ajuda o outro a desenvolver-se através da prática reflexiva, numa atitude

de co-responsabilização pela aprendizagem do supervisando, de apoio efectivo ao mesmo, visando a sua autonomia.

A relação supervisiva na formação de professores está muito associada aos aspectos decorrentes das práticas de sala de aula e é desejável que tal relação desperte atenções e suscite a realização de observações múltiplas para cada indicador do contexto educativo.

Face à importância do papel do supervisor, durante a Prática Pedagógica, parece-nos pertinente analisar, agora, como se relacionam o futuro professor e o supervisor e o que pensam sobre cada um. É esta a incursão que faremos a seguir.

2.2.1. A relação supervisiva: o contributo do supervisor

O estágio é um período importante no processo de formação do futuro professor. Galvão (1996:71) entende que “constitui simultaneamente o culminar do que as instituições superiores consideram ser a formação inicial de professores e a integração legítima no mundo profissional”.

Esta fase de iniciação decorre “sob o apoio de outros professores, nomeadamente, o supervisor e o professor cooperante (...) que têm como objectivo ajudar o aluno estagiário a aplicar os conhecimentos adquiridos e que está a construir e, também, ajudá-lo a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se depara no processo ensino/aprendizagem” (Francisco, 2006:21).

Considerámos então pertinente fazer uma digressão investigativa acerca do papel do supervisor, para deste modo poder encontrar pontos de referência e reflectir sobre a sua natureza e importância.

O conceito de “supervisor” tem vindo a sofrer várias transformações ao longo do tempo. Alarcão e Tavares (1987) entendiam-no como alguém que, em princípio, detinha mais experiência e informação e que orientava o futuro professor no caminho do “desenvolvimento humano e profissional”.

Segundo Alarcão (1995:5) um bom supervisor “lança o seu olhar entre o passado e o futuro, jogando-o no presente; dirige-o para os professores, mas relança-o para os alunos destes; focaliza-o na sala de aula, mas abre-o para outros contextos que com estes microcosmos estabelecem relações ecológicas interactivas”.

O supervisor deve estar consciente da função formadora da supervisão, pelo processo de desconstrução e descomplexificação do conhecimento profissional. Dada a importância do clima relacional no processo supervisivo, e partindo de uma concepção que encara os Supervisores como pessoas conceptualmente flexíveis, Glikman (1985, cit. Alarcão & Tavares, 1987) identificou um conjunto de competências essenciais na relação supervisor/futuro professor: negociar; prestar atenção; clarificar; estabelecer critérios; encorajar; servir de espelho; orientar; ajudar a encontrar soluções para os problemas; dar opinião.

Destacamos aqui a perspectiva de Oliveira (1992:15) relativa ao papel do supervisor, que se impõe pela necessidade de se saber como a teoria do futuro professor afecta a sua prática e se, é desejável alterar, uma vez que “a intervenção do supervisor [centra-se] (...) na reflexão sobre a actuação do formando e na identificação das teorias ou crenças que lhe estão implícitas, ajudando-o no seu auto-conhecimento e na progressiva construção do seu estilo pessoal de actuação”.

Advém daqui que, o saber resulta de uma construção permanente, de conhecimentos já dominados com os que se vão adquirindo através de múltiplas fontes. Estes princípios remetem-nos para a convicção de que é importante operar sobre as teorias pessoais dos futuros professores durante o seu processo de formação, incidindo no desenvolvimento das teorias subjacentes às suas acções e não apenas na parte observável.

Seguindo a linha de pensamento de Alarcão (1998), o supervisor desempenha um papel crucial no processo de desenvolvimento do futuro professor, sendo que o sucesso deste, assenta nas relações que se estabelecem entre um e outro.

Partilhamos da opinião de Moreira (2004:41-42) quando se refere ao processo de produção de competências profissionais, na formação inicial, como um processo multidimensional, individual e colectivo, que se constrói em contexto profissional, a partir da mobilização e confronto de saberes.

Somos levados a concordar com Alarcão & Tavares (2003), ao defenderem que o supervisor não é aquele que dá receitas, mas alguém que promove um espírito crítico, de investigação, num clima relacional de positividade e de empatia, favorecendo o desenvolvimento pessoal e profissional. Uma comunicação de entusiasmo, num clima de agrado e supervisão colaborativa, facilita e estimula o desenvolvimento pessoal e

profissional, ajuda a discutir e a reflectir acerca da acção no sentido de tomada de decisões conscientes.

Nos mais recentes modelos de supervisão, consagra-se ao supervisor o papel de facilitador da aprendizagem do futuro professor, num clima de interajuda, desenvolvendo-se a função dos supervisores em duas dimensões importantes e fundamentais: uma de natureza analítica, (referente aos processos da supervisão da Prática Pedagógica) e outra de cariz mais interpessoal (relativa aos processos da interacção entre os sujeitos envolvidos na supervisão da Prática Pedagógica).

É de admitir, então, que o papel do supervisor é essencialmente, o de ajudar o futuro professor a ser capaz de tomar decisões autonomamente e a reflectir acerca das suas práticas e estratégias a desenvolver em sala de aula pois, tal como afirma Oliveira (1996:16), “o supervisor assume um papel de facilitador do processo de formação do professor, encorajando-o a construir um estilo próprio de ensino, através da criação de um clima não ameaçador, de ajuda e colaboração e, ao mesmo tempo, estimulando-o para uma reflexão consciente e aprofundada que possa levar a uma tomada de decisão pedagógica mais fundamentada”.

Assim, não é surpreendente que Casanova (2001: 16) saliente que o supervisor “deverá ser um bom gestor de conflitos e possuir atitudes de bom senso”.

Tendo todos estes aspectos em consideração, Vieira (1993) argumenta que o supervisor deve ser detentor de um saber experiencial, teórico, documental sobre supervisão, observação e didáctica, devendo estar integrado num clima organizacional de reflexão conjunta.

De acordo com esta perspectiva, é desejável que o supervisor assuma assim uma função importante na articulação entre o conhecimento académico e profissional que ganha expressão no desempenho do futuro professor e na respectiva Prática Pedagógica.

Considerando a autora atrás citada (Vieira, 1993:33), somos levados a pensar que, no quadro de um processo de supervisão colaborativo, o supervisor deverá ter como funções “informar, questionar, sugerir, encorajar e avaliar”, para que a intervenção do estagiário trilhe vários caminhos, ou seja, uma dimensão de autoria, de autoria partilhada e de “actoria”.

Neste sentido, mais do que ensinar o que fazer e como fazer, importa essencialmente desenvolver nos futuros professores um conjunto de capacidades e competências que os possam ajudar a tomar as decisões mais adequadas a cada momento de incerteza.

Deste modo e numa perspectiva colaborativa, as funções atrás referidas inserem-se no âmbito do modelo reflexivo de formação de professores, que pressupõe um clima interpessoal de ajuda ao futuro professor, visando o desenvolvimento profissional do mesmo e que se radica numa ligação relacional e construtiva entre a supervisão, a observação e a didáctica (Vieira, 1993).

Nesta ordem de ideias, o supervisor é alguém que deve acompanhar, ajudar, desenvolver capacidades e aptidões. Em suma, deve criar condições para a realização pessoal e profissional do futuro professor.

Na linha de Dewey, também Zeichner sublinha a importância do papel do supervisor no desenvolvimento de capacidades de reflexão sobre a prática nos professores em formação, tendo em conta três aspectos fundamentais: “a abertura de espírito, a responsabilidade e o empenhamento” (Zeichner, cit. Amaral *et. al.*, 1996 : 99).

A revisão bibliográfica efectuada permitiu-nos concluir que, para que o supervisor possa desempenhar convenientemente as suas funções, para além de ter que possuir competência científica, didáctica e profissional, é de todo desejável que deva incentivar, apoiar, estar atento aos diferentes estilos pessoais, orientando sem ser dominador e coercivo. Deverá ter um espírito de abertura, flexibilidade e responsabilidade, de colaboração, capacidade de análise crítica, iniciativa e criatividade, e capacidade de relacionamento interpessoal.

Decorrente do que acabámos de referir, também Casanova (2001:16) salienta que o supervisor “deverá ser um bom gestor de conflitos e possuir atitudes de bom senso”.

O clima afectivo e o tipo de relações sentidas e estabelecidas na relação supervisiva têm uma importância e influência significativas na construção da pessoa do futuro professor.

Deste modo, impõe-se uma concepção integradora e multidimensional da supervisão, bem na linha de Sá-Chaves (2000), baseada num diálogo franco e aberto, numa atitude colaborativa e de compreensão, procurando um aperfeiçoamento constante e continuado.

Porém, segundo a opinião de Vieira (1993:60) considera que impera, em Portugal, a tradição de supervisão “de natureza prescritiva” atribuindo “ao supervisor o papel dominante na tomada de decisões sobre quem faz o quê, como, onde e quando”.

À semelhança do autor precedente (Vieira, 1993), os resultados do estudo de caso realizado por Casanova (2001) reforçam o facto de os orientadores experimentarem dificuldades na implementação da reflexão com os estagiários, revelarem não praticar o ciclo de supervisão referenciado por Vieira (1993) e não promoverem estratégias de reflexão.

Conscientes da diversidade de definições encontradas no âmbito do contributo do supervisor, gostaríamos, no entanto, de referenciar, ainda, Alarcão (1996) para quem o papel do supervisor deverá ser o de ensinar o futuro professor de forma indirecta sem dar respostas e soluções para que ele cresça, se desenvolva e se autonomize progressivamente. Face às considerações apresentadas acerca do papel do supervisor, parece-nos igualmente importante focalizar a nossa atenção na figura do professor cooperante, admitindo que o futuro professor encontre também neste, o correspondente suporte através do qual as suas necessidades serão satisfeitas. É neste ponto que converge a nossa proposta seguinte.

2.2.2. A relação supervisiva: o contributo do cooperante

A supervisão das Práticas Pedagógicas não é da exclusiva responsabilidade dos supervisores das instituições de formação, sendo estabelecidas parcerias com escolas de acolhimento, nas quais se recrutam os professores cooperantes que ao acompanharem os estagiários, desempenham um papel igualmente importante na sua preparação profissional. A organização da Prática Pedagógica conta com o apoio imprescindível do professor cooperante, o qual acolhe o futuro professor, disponibilizando a sua turma para que se possa aí implementar, os projectos de acção curricular. A Prática Pedagógica constitui assim, uma área de experimentação e de reflexão sobre o processo de ensino/aprendizagem; trata-se do momento em que o futuro professor se vê confrontado com a sua inserção profissional.

Ao nível da relação dos futuros professores as relações interpessoais consistem, com o professor cooperante e/ou o supervisor da Prática Pedagógica, numa forma de supervisão triangular baseada na “exploração conjunta” das práticas de ensino/aprendizagem.

Parece ser consensual o reconhecimento da importância no processo de supervisão e, particularmente, do papel desempenhado pelo professor cooperante no desenvolvimento profissional do professor em formação. A este propósito, Caíres (2001:69) refere que

“muito embora sejam habitualmente dois (ou mais) os responsáveis pelo acompanhamento do estagiário – o supervisor da Universidade e o supervisor da instituição – a verdade é que é sobre este último que recai a maior «fatia» de responsabilidade. A isto se deve o facto de ser ele a pessoa mais próxima do aluno, aquele que acompanha mais de perto o seu trabalho”.

Segundo Tomlinson (1996), o professor cooperante deve ter como preocupação fundamental o desenvolvimento do futuro professor através de uma assistência activa, expressa no planeamento, na acção e na reflexão. Neste sentido, descuidar o papel do professor cooperante é colocar em risco a qualidade da formação profissional do futuro professor. É por tal razão que MacIntyre (1993) refere que esta figura tem sido considerada um elemento chave no processo de formação do futuro professor, pois a qualidade da formação inicial centrada na escola depende crucialmente do apoio do professor cooperante.

No estudo de Emans (1983), este releva que os professores cooperantes são a principal fonte de influência no processo de formação do futuro professor. E, de acordo com a teoria sociocultural de Vygotsky, preconiza-se a natureza social da aprendizagem, a qual ocorre através da interacção social e cooperação entre o professor cooperante e o futuro professor, acentuando-se a importância das relações interpessoais estabelecidas entre os dois.

Tendo em conta que, no contexto da Prática Pedagógica, o papel do professor cooperante é fundamental para a formação dos futuros professores, considera-se ser muito importante clarificar as suas funções e o que está subjacente a este papel.

Com efeito, como refere Elliot (1993), aquilo que os professores cooperantes valorizam, defendem e acreditam parece condicionar as competências que são ou não exercidas durante o desempenho do cargo. Assim, por exemplo, se acreditarem que o ensino corresponde a um conjunto de técnicas, estes procedem ao treino de capacidades de ensino. É neste contexto que Vieira (1993:12) defende que “fazer supervisão é fundamentalmente interagir: informar, questionar, sugerir, encorajar, avaliar”, enquanto

Butterworth & Faugier (1992, cit. Almeida, 2006:54), de acordo com Kitchen (1999) e Abreu (2003), dão relevo à importância da qualidade das práticas e às componentes pessoal e colectiva do processo superviso.

Na perspectiva de Alarcão (1996:19), “a actividade do formador articula o dizer com o escutar, a demonstração com a imitação e tem sempre subjacente a atitude de questionamento como via para a decisão.

No processo supervisivo, o professor cooperante é o supervisor do futuro professor, e neste sentido é ele que orienta e reflecte sobre a acção educativa dos formandos, desejavelmente num clima tanto mais afectivo-relacional positivo, do que numa perspectiva de inspecção ou de posição superior. Na mesma linha de pensamento, Ribeiro (2000:90) refere que a supervisão implica ajuda, compreensão e uma postura auto-reflexiva e de “interacção consigo próprio e com os outros devendo incluir estratégias de observação, reflexão e acção do e com o futuro educador ou professor”.

Em todas as situações de supervisão, o professor cooperante deve valorizar as capacidades do futuro professor, procurando ajudar a desenvolver as competências de actuação na sala de aula. Para além desta função, deve procurar ser também um supervisor reflexivo, com capacidade de reflectir sobre a acção, para ajudar o futuro professor a melhorar a sua acção e a desenvolver competências reflexivas. Nesta linha, Alarcão (1996:8) refere que o professor reflexivo “é o formador que, detentor das três atitudes básicas identificadas por Dewey (abertura de espírito, responsabilidade e entusiasmo), analisa, numa postura prospectiva, interactiva e retrospectiva, as implicações da sua actuação não só ao nível técnico e prático, mas também crítico e emancipatório, para ser o agente do desenvolvimento autonomizante do professor”.

No processo supervisivo, o professor cooperante desempenha, então, um papel importante na monitorização da Prática Pedagógica e no estabelecimento de um clima afectivo relacional positivo. Neste sentido, a supervisão deve ser vista como um processo colaborativo entre o professor cooperante e o futuro professor.

Os próprios estagiários consideram a influência dos professores cooperantes significativa (Borko & Mayfield, 1995), mesmo quando recordam posteriormente esse período da sua formação (McIntyre *et al.*, 1996).

De facto, o orientador tem sido considerado como um elemento fulcral no processo de formação do futuro professor, uma vez que se tem consciência de que a qualidade da formação inicial depende do papel e da competência do orientador (MacIntyre, Hagger & Wilkin, 1993, cit. Jacinto, 2003).

Um outro aspecto focado por Zeichner (1983) parece ser o efeito que a Prática Pedagógica tem, que se prende com a figura do educador-cooperante que enquadrou o estágio. Refere o autor que os estudos sobre a relevância deste factor têm revelado que este formador apresenta habitualmente um grande impacto sobre o futuro educador, situação a ter em conta sobretudo quando esse impacto nem sempre é positivo. Em relação a este formador, a influência do supervisor da instituição de formação é, pelo contrário, em geral, muito pouco acentuada.

O exercício da Prática Pedagógica é, pela sua natureza, um lugar de incerteza, complexidade, singularidade e completo de valores (Schon, 1983), não só pelas diferentes subjectividades que nele interagem, como também pela diversidade de papéis que os sujeitos representam e, ainda, pela natureza dos olhares que se entrecruzam nessa teia de relações.

Não obstante a importância que o estágio pedagógico tem na formação do futuro professor, Galvão (2000:545) refere que “o primeiro contacto com a escola pode ser para o futuro professor que começa a profissão, assustador e desgastante”.

O estágio pedagógico constitui para muitos alunos uma situação desencadeadora de stresse, uma vez que, e na opinião de Marcelo (1998, cit. Ponte *et al.*, 2001), trata-se de um período de tensões e aprendizagens intensivas e em contextos geralmente desconhecidos e durante o qual os professores principiantes devem adquirir conhecimento profissional além de conseguir um certo equilíbrio profissional”.

Tendo em conta serem professores mais experientes terão provavelmente o papel de ajudá-los a lidar com as situações que em contexto profissional, influenciam o seu stresse uma vez que, a formação inicial dos futuros professores “tende a fomentar uma visão idealizada do ensino, que nem sempre corresponde à situação real da prática quotidiana” (Esteve, 1995:110), conduzindo, como refere Alves (1997:117) a uma “crise de identidade determinada pela contradição existente entre o eu real do professor (o que ele vê fazer todos os dias na aula) e o seu ideal (o que ele desejaria fazer ou pensa dever fazer) ”.

Deste modo, o equilíbrio entre experiências positivas e negativas deverá ser respeitado, correndo-se o risco de perda da auto-estima do futuro professor. Assim, pelos efeitos causados, reconhece-se a importância deste processo ser acompanhado por um profissional

mais experiente – o supervisor - que não só o ajude mas que também o apoie, como nos diz Newell (1992, *cit.* Kitchen, 1999).

De acordo com Perrenoud (2002:18/19), o futuro professor “está entre duas identidades”, uma vez que “está abandonando sua identidade de estudante para adoptar a de profissional” e vive momentos de stresse, angústia, medo e, nalguns casos, pânico, que lhe provocam “desequilíbrio, cansaço e tensão; passa por um estado de sobrecarga cognitiva, devido ao grande número de problemas que tem de enfrentar”.

A este propósito, torna-se essencial estudar de que modo o futuro professor, gere o stresse no período de estágio e o seu próprio processo de mudança pessoal. Como sugere Guskey (1986, *cit.* Flores, 2004:108), a mudança constitui um processo gradual e difícil que implica a interacção entre o indivíduo e o contexto e, portanto, é fundamental facultar apoio e encorajamento adequados.

Nesta linha de pensamento, para Alarcão & Tavares (2003:59) “a supervisão da Prática Pedagógica deverá ser uma actividade de diálogo permanente que passe por um bom relacionamento assente na confiança, no respeito, no empenhamento e no entusiasmo, na amizade cordial, empática e solidária de colegas que não obstante a diferença de funções, procuram atingir os mesmos objectivos. Só assim os problemas, as dificuldades que o professor vai encontrando no desempenho da sua função própria de ensinar os seus alunos serão devidamente considerados e estudados.”

Pelo atrás exposto, emerge a relevância da relação e o encorajamento necessários para uma emancipação profissional que só é possível num prático reflexivo, no contexto do seu ambiente profissional.

Nesta óptica, parece-nos fazer todo o sentido falarmos a seguir do professor reflexivo, retomando algumas reflexões teóricas elaboradas por diferentes autores.

2.3. Conceito de professor reflexivo

O desenvolvimento profissional é um processo dinâmico, contínuo e reflexivo. Alves (1997) considera que só através de uma prática reflexiva o futuro professor se poderá desenvolver profissionalmente, uma vez que tal perspectiva pressupõe a valorização da reflexão do futuro professor acerca da sua experiência pessoal, partindo do pressuposto de

que o saber, fruto do saber da experiência de outros, é muitas vezes empobrecedor e ilusório.

A relação entre supervisão e prática reflexiva fica ainda mais clara quando Todd e Freshwater (1999) referindo-se a Johns (1993) e Kohner (1994) explicitam que, se a meta da supervisão é facilitar a prática reflexiva, esta por sua vez, oferece o método ideal de estruturar o processo supervisiivo. Nesta concepção, compreende-se que um dos temas mais tratados e discutidos sobre a formação de professores seja o da reflexão, a qual é vista por uns como estratégia de supervisão e por outros como modelo de supervisão.

Considerando a formação inicial e a Prática Pedagógica como eixos centrais da formação do futuro professor, torna-se necessário desencadear processos de supervisão que, pela reflexão individual e conjunta, potenciem o desenvolvimento de competências dos níveis de complexidade que a função de professor exige e exigirá aos futuros professores.

Se a reflexão está na base das concepções actuais sobre a formação inicial, urge questionarmo-nos sobre o que é o pensamento reflexivo e qual o significado do termo “*reflexão*”?

Procurámos suporte para um quadro conceptual que nos permitisse então compreender as dimensões da prática reflexiva, pelo que nos deparámos com uma miríade de referências. A reflexão é, na realidade, um dos conceitos mais utilizados por investigadores e formadores de professores. Efectivamente a sua popularidade é tão grande que, no entender de Garcia (1995), torna-se difícil encontrar referências escritas sobre propostas de formação que não incluam, de algum modo, este conceito como elemento estruturador.

Segundo Bullough (1989:18), a ideia de reflexão, enquanto processo associado à construção de conhecimentos, remonta a Platão. No entanto, inserido em contexto do conhecimento profissional dos professores, surge apenas na década de 30 do Século XX, com trabalhos de Dewey. De uma forma mais sistemática, só na década de 80, especialmente com a publicação de trabalhos de Schon (1983, 1987, 1990, cit. Roldão, 1999) é que esta expressão se tornou muito popular no discurso relativo ao contexto da formação de professores e ao seu desenvolvimento profissional.

Partindo do pressuposto de que é pela via do desenvolvimento das capacidades investigativas dos professores, que se constrói um percurso de formação autónomo e reflexivo, a prática reflexiva é hoje um conceito recorrente sempre que se fala de formação

de professores. É consensual, entre os vários investigadores, que o pensamento reflexivo é essencial para o agir pedagógico.

A capacidade de exercer esta *reflexividade* constitui um dos elementos definidores da profissionalidade em geral, e, em particular do docente.

Na formação de futuros professores torna-se fundamental apostar nos processos que garantam o desenvolvimento das competências para um profissionalismo eficaz. Assim, e segundo Ackerman (1993) um prático reflexivo, é aquele que consistentemente tenta que cada decisão que toma faça parte do seu processo de aprendizagem e crescimento contínuo por conscientemente olhar para as suas consequências.

Na linha de argumentação de Zeichner (1993:16), “reflectir” significa “um processo que ocorre antes e depois da acção e, em certa medida, durante a acção, pois os práticos têm conversas reflexivas com as situações que estão a praticar, enquadrando e resolvendo problemas in loco.”.

Na teia de Dewey (1959, cit. Alarcão, 1996:45) define-o como “espécie de pensamento que consiste em examinar mentalmente o assunto e dar-lhe consideração séria e consecutiva”. Deste modo, a prática reflexiva contraria a prática rotineira, pois assenta na base do questionamento da realidade, implicando uma tomada de decisão da parte do sujeito no sentido da reorientação das práticas. Tal como afirma Lalande & Abrantes (1996:58), reflectir é uma “forma de estar em educação” problematizando sistematicamente a prática. Jarvis (1992, cit. Kitchen, 1999), vai mais longe quando afirma que a prática reflexiva deverá permitir ao indivíduo crescer, aprender e ser capaz de responder às mudanças dos outros com quem lida, o que por si só conduz a um clima reconfortante e recompensador. É de referir ainda que para Pérez-Gómez (1992, cit. Nunes, 2000:6) “a reflexão implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, num mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos.”

No entender de Sá-Chaves (2000:13) é “um modo de fazer reviver e de fazer a recaptura da experiência com o objectivo de a inscrever num sentido, de aprender a partir dela e de, nesse processo, desenvolver novas compreensões e apreciações”.

De acordo com Perrenoud (2002:44), “um profissional reflexivo não se limita ao que aprendeu no período de formação inicial nem ao que descobriu em seus primeiros anos de

prática. Ele reexamina constantemente seus objectivos, seus procedimentos, suas evidências e seus saberes”.

Francisco (2006:16) considera que “reflectir as práticas educativas é, necessariamente, melhorar a qualidade do ensino e elevar o nível do profissionalismo docente. Para o professor chegar a ser crítico, reflexivo, inovador e investigador é necessário que a sua formação inicial se faça também dentro destes parâmetros”.

Importa salientar que Schon (1987), o grande percursor deste cenário, enfatiza a **reflexão na acção** quando o professor reflecte no decorrer da própria acção e vai ajustando a sua prática às imprevisibilidades de cada momento, a **reflexão sobre a acção** quando o professor reconstrói mentalmente a acção para a analisar *a posteriori*, e a **reflexão sobre a reflexão na acção** quando o professor constrói a sua própria forma de conhecer, através da meta-reflexão.

Neste sentido, e ainda segundo o autor acima citado (Schon, 1983, 1987), os profissionais reflexivos são aqueles que são capazes de criticar e desenvolver as suas teorias sobre a prática ao reflectirem sozinhos ou em conjunto, na acção e sobre ela, bem como sobre as condições que a modelam.

Este autor (Schon, 1992), recomenda a reflexão na acção e sobre a acção, com o objectivo de reformulação das práticas. Estas duas dimensões situam-se no nível cognitivo e visam tornar o professor efectivamente competente, *i.e.* capaz de agir, analisar e avaliar a sua acção, na mira de uma produção constante de um saber reflexivo e renovado. Implica que haja uma reflexão sobre o que está a ser desenvolvido na sala de aula e as decisões reflectidas que se tomam (reflexão na acção) e que haja uma reflexão sobre as aulas leccionadas (reflexão sobre a acção).

Assim, a aprendizagem profissional processa-se na base da reflexão sobre a prática e na troca de experiências numa dinâmica de interacção reflexiva. No essencial, Schön (1992, cit. Roldão, 1998) veio clarificar a especificidade do saber dos profissionais de educação, e segundo este autor, um professor reflexivo deixa-se surpreender por aquilo que o aluno faz, começando, assim, um processo de reflexão e de compreensão cada vez mais profundo e mais elaborado, passando da prática à meta-reflexão.

A formação inicial de professores, e dentro desta, a componente da Prática Pedagógica, tem vindo a ser objecto de uma larga investigação, que tende a privilegiar certas

racionalidades e que condicionam, por sua vez, as concepções de ensino e de professor a formar que espelham as tensões sociais em que vivemos, promovendo a formação de profissionais crítico-reflexivos, responsáveis pela sua autonomia e desenvolvimento profissional.

Na opinião de Alarcão (1991), a formação consiste em configurar a construção de um conhecimento, pessoal e criativo, situado na acção, em que a competência do futuro profissional se traduzirá sobretudo na capacidade de avaliar o valor das suas próprias decisões e das consequências que daí resultarão.

A formação de professores reflexivos impõe assim uma nova postura e novas atitudes, uma vez que, como refere Garcia (1992), é importante criar um clima colaborativo e funcionar em equipa, de forma a facilitar a implementação de práticas e estratégias reflexivas. De facto, e partilhando da opinião de Ribeiro (2000:90) é, “não apenas a prática, mas sim a prática reflectida que permite alcançar e diversificar competências e saberes que emergem das suas acções enquanto acções – em – investigação”.

Na mesma linha de pensamento, é importante estabelecer na formação de professores um clima de reflexão, de procura persistente de respostas para os problemas do dia-a-dia escolares, tal como Caetano (2001:152) salienta, numa perspectiva mais abrangente na qual “a prática reflexiva pode ser vista como um espaço mais amplo, onde se organizam processos sistemáticos de investigação-acção, circunscritos temporalmente. Nesta acepção, a reflexão surge simultaneamente como um instrumento e um objecto de indagação”.

Neste sentido, conceitos como “*ensino reflexivo*”, “*prático reflexivo*”, “*professores reflexivos*” e “*professores investigadores*”, em que estes termos fazem parte da linguagem de qualquer interveniente do sector educativo ou dos profissionais ligados ao ensino, a reflexão é considerada (pelo menos no seio da comunidade académica e investigativa) como uma atitude e prática desejável a desenvolver, essencialmente, nos futuros professores.

O processo de formação pressupõe uma reflexão dialogante sobre o que se observa e o que se vive, exigindo acção, experimentação e reflexão *sobre* a acção. Nesta perspectiva, o papel do supervisor torna-se imprescindível para ajudar o futuro professor a compreender as situações, a saber agir em situação e a sistematizar o conhecimento que surge da interacção entre a acção e o pensamento.

De acordo com a perspectiva de Dewey (cit. Gomes *et al.*, 2002), o processo de reflexão tem início no confronto entre as dificuldades ou problemas e a instabilidade gerada por eles no quadro de referências do indivíduo, no seu *sistema de significação*, conduzindo a transformações cognitivas traduzidas na construção do conhecimento e a uma reestruturação dos seus próprios sistemas de significação.

Assim, a aprendizagem profissional processa-se na base da reflexão sobre a prática e na troca de experiências numa dinâmica de interacção reflexiva, potencialmente desenvolvida através de diferentes estratégias de formação. Para García (1999), promover a reflexão como estratégia implica o desenvolvimento nos professores de competências de tipo metacognitivo que possibilitem questionar a prática docente, bem como os princípios ético-morais que lhes servem de base.

A formação de professores não deverá ser prescritiva e normativa, mas sim de questionamento permanente das práticas, tendo em vista uma acção pedagógica activa que se reinventa e se recria, bem na linha defendida por Perrenoud (1993), evitando que a prática se torne a concretização de receitas, modelos didácticos prescritivos e codificados. Deste modo, a construção dos saberes profissionais implica pensar a Prática Pedagógica e a profissão docente e desenhar percursos de formação, tendo em conta o desenvolvimento de competências essenciais.

Apesar dos investigadores serem unânimes, quando advogam a importância da reflexão na acção, a verdade é que também se regista o perigo da banalização por parte de alguns investigadores, da banalização do conceito. Zeichner (1993:15) chama a atenção de que “na última década, os termos prático-reflexivo e ensino reflexivo tornaram-se slogans da reforma do ensino e da formação de professores por todo o mundo (...) o termo reflexão perdeu virtualmente qualquer significado”.

De forma semelhante, Alarcão (1996:178) partilha da preocupação de Zeichner pelo esvaziamento semântico do conceito de professor reflexivo, apontando como possíveis causas não só a ausência de “clarificação dos conceitos a nível teórico”, como também a “incapacidade de se compreender as formas da sua operacionalização”, podendo ser este outro aspecto a ter em conta.

Cada vez que o professor reflecte sobre a sua prática, procurando respostas para questões sobre como concretizar acções na sala de aula, está a desenvolver-se profissionalmente.

Considerando o pensamento reflexivo uma capacidade inerente ao ser humano, Alarcão (1996a:181) refere que este “não desabrocha espontaneamente, mas pode desenvolver-se”, caso existam “condições favoráveis ao seu desabrochar”.

Configuram-se assim, três características do ensino reflexivo apontadas por Brubacher *et al.* (1994:25), que o tornam um objectivo de formação válido:

- A prática reflexiva ajuda os professores a libertarem-se de comportamentos impulsivos e rotineiros;
- A prática reflexiva permite que os professores ajam de um modo deliberado e intencional;
- A prática reflexiva distingue os professores enquanto seres humanos instruídos, pois é um marco da acção inteligente.

Tamanho desafio obriga a que os futuros professores investiguem, reflectam e debatam as suas práticas. A este respeito, Gómez (1995) salienta que é através da análise que o futuro professor efectua posteriormente, sobre as características da sua acção, baseada na investigação, que o conduz à aprendizagem e interpretação da sua própria acção tornando-se, deste modo, um processo rico em termos formativos, uma vez que aprende a partir da reflexão da sua própria prática.

Na linha de pensamento de Vieira (1995:238), conclui-se desta forma, que “a abordagem reflexiva valoriza a construção pessoal do conhecimento e legitima o valor epistemológico da prática profissional”.

Moreira & Alarcão (1997:121) advogam que uma formação reflexiva assenta numa relação de formação de tipo colaborativa e de questionamento sistemático da acção. Acrescentam, ainda, que “sob a orientação do formador, os formandos vão caminhando na direcção de uma autonomização progressiva e de uma maior responsabilização pela sua acção”.

O envolvimento dos futuros professores na reflexão sobre as suas próprias experiências permite alicerçar a autoridade racional e tradicional da formação com a autoridade da sua experiência pessoal. De modo semelhante e com base num estudo de caso sobre um núcleo de estágio, Galvão (1998) sugere que a reflexão orientada sobre ocorrências diárias em contexto de prática e a cooperação entre futuros professores e orientadores, quer da escola

quer das instituições de ensino superior, podem contribuir para a formação de professores reflexivos e críticos.

Porém, no âmbito da supervisão em contexto de estágio, os dilemas associados à reflexão como acção crítica e transformadora são acentuados não só pela falta de experiência profissional da maioria dos estagiários, como também pelo facto de estarem a ser avaliados. Eis que surge aqui o momento em que os futuros professores sentem maior necessidade de apoio, encontrando-se, provavelmente abertos e disponíveis a sugestões e a aceitar recomendações.

Todo o processo de formação reveste-se assim de grande responsabilidade, pois é preciso estar atento à socialização que acontece no contacto dos futuros professores com a cultura escolar. Conclui-se, que a prática educativa exige a conjugação das teorias e técnicas da racionalidade técnica e a atitude prática, reflexiva e artística para responder, de forma humana, aos problemas que se geram no seu quotidiano em contexto de sala de aula.

Acreditamos que a prática reflexiva possa ser um veículo que conduza ao desenvolvimento pessoal dos próprios níveis de consciencialização do futuro professor.

Na linha de Vieira (2006:19), a formação reflexiva de professores visa “a sua emancipação profissional mediante o desenvolvimento dos saberes disciplinar, didáctico e criativo, mas também das capacidades de acção educativa, auto-regulação, comunicação, e, ainda de uma postura crítica face aos contextos profissionais”.

Um dos aspectos determinantes da reflexão é que ela gere autonomia, permitindo ao indivíduo gerir o seu próprio processo de aprendizagem. Comporta, deste modo, uma função de cariz prospectivo em consequência da sua retrospectividade, permitindo a libertação de comportamentos rotineiros.

No entender de Almeida (2006:59) a partir de “uma experiência concreta, o profissional desenvolve capacidades de observação, reflecte, formula ou reformula conceitos e generalizações e, por fim, testa estes conceitos em situações novas, o que confere à aprendizagem um carácter cíclico e transformador”.

Independentemente da maneira como este conceito é interpretado ou definido, a reflexão é considerada, no seio da comunidade académica e investigativa, como uma atitude e prática desejável a desenvolver entre os futuros professores e os supervisores/cooperantes dos mesmos. A reflexão é vista assim como um processo de desenvolvimento através do qual o

indivíduo explora, com olhar crítico, aspectos da sua prática quotidiana, numa atitude auto-avaliativa.

Convictos de que, tornar-se reflexivo constitui um fim educacional e um objectivo a atingir na formação de professores, bem como a aprendizagem ela mesmo resulta efectivamente de uma experiência devidamente organizada e reflectida, partimos assim para a fase correspondente à componente prática – estágio pedagógico, referente à segunda área de Formação Inicial de professores.

3. A Formação Inicial de Professores

No ponto que damos agora início, trataremos a situação da formação inicial de professores, a qual tem ganho cada vez mais importância.

Os paradigmas sociais actuais exigem o desenvolvimento de novas competências para a profissão docente. O contacto com a nova profissão coloca o futuro professor em presença de novos acontecimentos e situações, levando-o a assumir um conjunto de normas e valores característicos da profissão, que constituirão um referencial importante para o seu desempenho profissional.

A formação inicial é a primeira fase de um longo e diferenciado processo de desenvolvimento profissional, assumindo o estágio uma posição de destaque, representando para a maioria dos futuros professores, o primeiro contacto “sério” com o “mundo real” da actividade docente (Alarcão *et al.* 1997).

O estágio pedagógico é a etapa por excelência de formação e reflexão por parte do futuro professor, assumindo particular interesse por ser uma etapa de convergência e de confrontação entre os saberes “teóricos” da formação inicial, os “práticos” da experiência profissional e, também, da realidade social do ensino (Piéron, 1996).

O estágio pedagógico é o momento mais específico para que cada um se interrogue sobre os seus projectos pessoais, particularmente sobre as suas opções de vida e o percurso profissional a percorrer, ocupando uma posição de particular destaque na formação inicial de professores. Visa igualmente preparar o futuro professor para ser um profissional, uma

“pessoa com elevado nível de desenvolvimento humano e com saberes apropriados, que aceita desempenhar uma função na sociedade e se integra num colectivo profissional” (Alarcão, 2001:53).

É o culminar de um processo de formação que se inicia nas instituições de ensino superior e que tem a sua conclusão no contacto com a realidade das escolas, particularmente com a sala de aula. No entender de Francisco (2006:20) é “o momento em que o aluno estagiário, futuro professor, procura efectuar a ligação entre a teoria e a prática”.

De simples local de treino, o estágio passou para tempo e lugar privilegiado e único de mobilização de saberes. É, por assim dizer, o contacto autónomo dos futuros professores com a realidade de ensino, tornando possível a aprendizagem, de modo a poderem agir perante uma situação real e sempre única.

Na senda de Simões (1996), referido por Caíres (2006:87), é “indubitável que, no decurso da carreira, poucos períodos se comparam a este em importância constituindo um período único e significativo na vida pessoal e profissional de qualquer professor”.

De acordo com a autora (*ibid.*:89), o estágio pedagógico é entendido como “palco de um dos processos mais ricos e decisivos da capacitação e da integração do jovem professor no mundo da docência e no mundo adulto”. Na perspectiva de Galvão (1996:19), o estágio pedagógico “constitui simultaneamente o culminar do que as instituições superiores consideram ser a formação inicial de professores e a integração legítima no mundo profissional”. É um período essencial para a formação de um futuro profissional de educação colaborativo, autónomo e reflexivo (Vieira, 1993).

O estágio surge, deste modo, como “a melhor forma de adaptação à nova realidade que irão encontrar no futuro, na medida em que, esta fase de iniciação decorre sob o apoio de outros professores, nomeadamente, o supervisor e o professor cooperante que têm como objectivo fundamental, ajudar o aluno estagiário a aplicar o conhecimento adquirido ou que está a construir e (...) a encontrar as soluções mais adequadas para os problemas com que se depara no processo de ensino/aprendizagem (Francisco & Pereira, 2004).

Face às considerações apresentadas compreende-se a importância de que se reveste o estágio pedagógico, podendo tornar-se para o futuro professor uma experiência unificadora de múltiplas aprendizagens, proporcionando-lhe a possibilidade de explorar e aplicar o que aprendeu, antes de se tornar profissional do ensino.

Certos da diversidade de opiniões, vejamos de seguida, como tem sido perspectivada e caracterizada a Formação Inicial de professores ao longo do tempo.

3.1. Formação inicial: considerações gerais

A formação de futuros professores implica, em tempo de modernidade no novo espaço europeu, a criação de uma nova cultura de formação que vá ao encontro das exigências e dos desafios da escola actual.

Neste contexto, Marcelo (1988) apresenta o conceito de formação como o processo sistemático e organizado através do qual os futuros professores se implicam, individual ou colectivamente, num processo formativo que, de forma crítica e reflexiva, lhes proporcione a aquisição de conhecimentos, destrezas e disposições que conduzam ao desenvolvimento da sua competência profissional.

A aprendizagem da profissão docente é um processo integrante da vida do professor que, no entender de Carreiro da Costa (1994:101) “não principia com a frequência de um curso de formação inicial nem termina com a obtenção de um diploma em ensino”. De acordo com esta perspectiva, o percurso de vida do professor é de uma aprendizagem constante, reflexiva e de interrogações permanentes.

Ainda na senda do mesmo autor (*ibid.* 1994:105), a formação de professores é “uma articulação de conhecimentos, habilidades, tarefas e métodos com o objectivo de promover o desenvolvimento de atitudes e competências”.

Na investigação desenvolvida por Ralha Simões (1995) a formação de professores, terá de ser encarada como algo que envolve os indivíduos, as circunstâncias organizacionais e os contextos interactivos em que se enquadram, sem esquecer os grupos sócio-profissionais, as instituições e a sociedade em geral.

A formação de professores deve ter em conta o desenvolvimento humano e pessoal do candidato a futuro professor, uma vez que este, é um indivíduo em desenvolvimento, com uma determinada maturidade psicológica, através da qual irão ser vivenciadas todas as experiências em contexto educativo no decurso da Prática Pedagógica, interferindo na qualidade do seu desempenho pedagógico e na aprendizagem dos alunos (Sprinthall e Sprinthall, 1993, cit. Soares, 1995).

É importante assim, conceber a formação de professores como um processo de desenvolvimento, uma vez que a competência educativa é influenciada pelas características pessoais do indivíduo “quer no início da sua formação, quer ao longo dela reforçando mais uma vez a ideia de que estádios de desenvolvimento psicológico influenciam o sucesso na relação educativa” (Ralha Simões, 1991, cit. Limas e Rafael, 1993: 97-98).

Segundo o mesmo autor (1994, *cit.* Flores, 2000), são três as funções básicas deste tipo de formação:

- Formação e “treino” dos futuros professores de modo a assegurar uma preparação consonante com as funções inerentes à docência;
- Controlo da certificação ou permissão para exercer a profissão;
- Agente de mudança do sistema educativo e, paradoxalmente, contributo para a socialização e reprodução da cultura dominante.

Autores como Patrício (1988), Ribeiro (1989) e Jesus (1993) levam-nos a concluir que a qualidade dos professores depende da qualidade da formação que lhes é ministrada, e, também do modo como se organizam os programas de formação.

Conforme sustenta Ralha Simões (1995), a formação surge então como um processo mediante o qual se conferem sentidos e se interpretam as próprias acções dos outros e a respectiva interacção, na qual o sujeito participa na sua construção activa num processo aberto e dinâmico, partilhado com o outro, num diálogo interactivo entre professores no sentido de construir a “socialização profissional” e a “afirmação de valores próprios da profissão” (Nóvoa, 1992:26).

Nesta perspectiva, a formação inicial transforma-se, no entender de Correia (1995), num processo de resolução de problemas reais numa lógica de interacção e reflexão, num clima de diagnose permanente, de postura crítica e de negociação.

De acordo com Cró (1998), a formação inicial apresenta como objectivos essenciais o desenvolvimento de competências de ordem cognitiva, de qualidades de organização, estruturação, invenção e deve constituir fundamentalmente uma oportunidade para o desenvolvimento de competências relacionais e para o trabalho em equipa, num clima de autenticidade e de cooperação por parte dos intervenientes.

Na linha de Medina & Dominguez (1989, cit. Garcia, 1999:25), a formação de futuros professores, “possui um objecto de estudo singular que são (...) os processos de formação,

preparação, profissionalização e socialização dos professores” e também “metodologias e modelos consolidados para a análise dos processos de aprender a ensinar”.

Deste modo, terá de apelar crescentemente à incorporação da vivência prática, para a questionar, bem como articular teorias e reinvestir em práticas melhoradas e produtoras de novos saberes. Sendo o nosso crescimento profissional uma viagem inacabada em direcção ao conhecimento e ao desenvolvimento de competências, numa “sociedade que aprende e se desenvolve”, como a caracterizou Tavares (1996), ser aluno é ser aprendiz. É assumir-se como um ser (mente activa num corpo com alma) que observa o mundo e se observa a si, se questiona e procura atribuir sentido aos objectos, aos acontecimentos e às interacções (Alarcão & Tavares, 2003).

Medeiros (2000) sustenta que a formação de professores tem como meta facultar-lhes a possibilidade de poderem tornar-se mais competentes, dominadores de um conjunto de saberes e competências que é designado por conhecimento profissional.

A Formação Inicial tem como objectivo preparar o futuro professor para ser um profissional, “uma pessoa com elevado nível de desenvolvimento humano e com saberes apropriados, que aceita desempenhar uma função na sociedade e se integra num colectivo profissional” (Alarcão, 2001:53). Neste domínio, a Prática Pedagógica tem sido reconhecida, não só pelos formandos como igualmente pela generalidade da comunidade científica (Caíres, 2001; Flores, 2001; Wilson *et al.*, 2002) como componente estruturante do seu futuro desempenho profissional.

No âmbito desta concepção de formação inicial, Francisco (2006:30) advoga que a mesma “deve proporcionar um ambiente criativo e estimulante, semelhante àquele que se espera que venham a desenvolver, futuramente, na sala de aula com os seus alunos”. Como já referimos, no âmbito da Formação Inicial, a Prática Pedagógica constitui, não só um modo dos futuros professores poderem explorar e integrar conhecimentos aprendidos antes de se tornarem profissionais bem como uma oportunidade de realizar a integração da cultura com a personalidade do professor e realizar a adaptação deste ao contexto em que se desenvolve a sua actividade.

Ensinar a ser professor implica a aprendizagem dos aspectos do como ensinar e do como se inserir no espaço educativo escolar e na profissão, tendo a Formação Inicial a grande e importante responsabilidade de promover a imagem do professor como profissional reflexivo, empenhado em investigar sobre a sua prática profissional.

O período de estágio, parece ser extremamente marcante para os futuros professores, uma vez que corresponde ao início da profissão, envolvendo-os em actividades lectivas, conduzindo-os ao processo de construção de conhecimento sobre como ensinar. É sobre esta etapa do processo de formação que nos iremos deter em seguida.

3.2. Formação inicial: importância do estágio pedagógico

Ensinar é uma actividade desafiadora e complexa que envolve não só a mobilização de conhecimentos de múltiplos domínios, como também, a capacidade de resposta às situações imprevistas e complexas que a sociedade contemporânea exige, numa “dialéctica entre a prática e a teoria, entre a acção, a reflexão e a investigação” (Simões & Bonito, 1993:116). O estágio constitui um espaço e um tempo privilegiado para o desenvolvimento de tal conhecimento multidimensional.

A baixa importância dada inicialmente ao ensino prático enquanto momento de formação, em que se constituía como local de treino onde a “aprendizagem era feita por imitação e repetição das tarefas quotidianas, sem qualquer orientação e relação com os conteúdos teóricos” (Soares, 1997:70), deu lugar ao reconhecimento do estágio como momento de aprendizagem mais significativo e com maior impacto no desenvolvimento profissional dos futuros professores, emergindo como a componente com melhores potencialidades formativas para a inserção dos futuros professores no mundo do trabalho.

A Prática Pedagógica ou estágio corresponde a um momento decisivo na formação profissional dos jovens professores, podendo configurar-se como decisivas do tornar-se e sentir-se professor. Por todas estas razões, é sem dúvida o momento de aplicação de saberes, acompanhado da globalidade das competências profissionais desenvolvidas na formação inicial, dando a possibilidade ao futuro professor de explorar e integrar o que aprendeu, antes de se tornar um profissional do ensino. No entender de autores como Pacheco, 1995 e Piéron, 1996, esta fase é decisiva na capacidade profissional do futuro professor, marcada pela assunção de um conjunto de normas e valores característicos da profissão docente.

Nesta perspectiva, o estágio é visto como o espaço e o tempo para a aplicação da teoria, dos conhecimentos e das capacidades desenvolvidas no ensino superior, traduzindo-se

numa emancipação profissional incluindo a aquisição de valores num processo auto-reflexivo crítico.

Partilhando da opinião de Franco & Machado (1993:179), é durante o estágio pedagógico que o futuro professor irá testar tudo aquilo que aprendeu e “experimentar como é que a sua nova actividade o atinge profundamente naquilo que é como profissional e como pessoa”, apesar das vicissitudes e inquietações exigidas pela sociedade actual.

A presente pesquisa bibliográfica permitiu-nos registar a opinião de Moreira e Alarcão (1997:135) ao afirmarem que “qualquer programa de formação, por muito bem estruturado, reflexivo, apaixonado e bem intencionado que seja, é sempre incipiente e insatisfatório (...) a formação inicial “deve ser encarada enquanto uma primeira etapa de um percurso de educação permanente, não uma meta encerrada em si mesma”.

Tal facto remete-nos para a ideia de que a Prática Pedagógica constitui uma etapa importante da formação inicial dos futuros professores, apesar da diversidade de formas e contextos em que prossegue.

Dada a natureza eminentemente prática do exercício profissional do professor, é preciso tomar consciência e aceitar, que “não é possível preparar um professor para agir em situação sem um envolvimento real na acção e que o estágio tem, no curso, essa função” (Alarcão, 1999:259).

No entender de Jesus (2000:334) o período de estágio “é fundamental na carreira de qualquer professor por diversas razões: é a fase inicial de prática profissional (...); é a fase em que os professores sentem maior necessidade de aprendizagem profissional (...); é o único período do percurso profissional em que está institucionalmente previsto acompanhamento e orientação; uma orientação adequada nesta fase pode contribuir para uma perspectiva de maior confiança e dedicação relativamente ao resto da carreira”.

O estágio surge como uma componente imprescindível do processo de formação do futuro professor, verificando-se a transição de estudante para professor alicerçada em conhecimentos científicos e pedagógicos e mediada por interacções sociais, experiências, vivências e aprendizagens que ocorrem em contextos que se vão desenvolvendo ao longo da sua actividade.

Consciente da importância do estágio para os futuros professores, Caíres (2001:15) entende-o como “um marco fundamental na formação e preparação dos alunos para a entrada no mundo profissional”.

Genericamente caracterizado como um ano de grande conflitualidade, ambiguidade e, por vezes, alguma incerteza a nível sócio-profissional, o período do estágio pedagógico pode igualmente ser de elevado valor formativo, não só pela variedade como também pela riqueza das aprendizagens realizadas. Para reforçar e consolidar aprendizagens, é importante recorrer a várias estratégias de sustentação que destacam e sinalizam, de forma sugestiva, os conceitos mais significativos (em termos individuais e colectivos) de um leque mais alargado de conhecimentos. Este tipo de estratégias permite-nos compreender o processo de construção do conhecimento profissional e humano.

Também Santos (2004:20) dá relevo à importância da qualidade das práticas, uma vez que para este autor é através do estágio pedagógico que “o professor estagiário explana os conhecimentos científicos adquiridos ao longo da sua formação, ajustando-os ao ritmo de aprendizagem dos seus alunos, promovendo a ligação da teoria à prática”.

Os futuros professores, em formação inicial, entram num mundo concomitantemente estranho e familiar, começando a representar um novo papel.

No entender de Francisco (2006:22), concretiza-se desta forma “uma etapa fundamental de aprendizagem, preparação e evolução profissional, na medida em que permite pôr em prática a teoria aprendida durante os anos anteriores e onde são confrontados com as verdadeiras dificuldades inerentes ao acto de ensinar”.

Comungamos deste modo da posição de Francisco & Pereira (2002:21), ao considerarem que o “estágio pedagógico surge como um momento fundamental, conjugando-se aí factores importantes a ter em conta na formação e desenvolvimento do futuro professor, nomeadamente o contacto com a realidade de ensino, tendo como factor central a acção educativa do aluno estagiário e a mediação de todo este processo – supervisão.”

Deste modo, parece-nos legítimo assumir que na formação inicial de professores a Prática Pedagógica desempenha um papel importante, levando os mesmos a equacionarem as suas práticas e a reflectirem sobre o processo de ensino/aprendizagem. Relativamente a este período, Zabalza (1987) atribui-lhe um importante significado curricular e Vonk (1985) considera-a o verdadeiro coração da formação dos professores (*cit.* Gomes & Medeiros, 2005).

Na esteira de Schon (1983, 1987, *cit.* Alarcão, 1996), o professor que, no início do seu processo de formação se encontra confuso, é ajudado pelo supervisor, que aconselha e dá sugestões, de forma a fazê-lo encontrar um caminho para a autonomia, ainda que relativa,

do professor e que o orienta no sentido de reflectir sobre a prática, numa lógica de “*learning by doing*”.

O papel de dupla mediação, reservado ao supervisor, entre o conhecimento e o formando, consubstancia-se na “criação de condições propiciadoras de uma envolvimento de aprendizagem cognitivamente estimulante e afectivamente gratificante”, e igualmente “na monitorização de processos de reflexão sistemáticos e continuados sobre a própria prática” (Sá-Chaves, 2000:193). Isto significa que o supervisor deve funcionar como um elemento facilitador da recolha de dados, da reflexão e da sugestão de alterações.

Eis que surge aqui o papel importante do orientador, requerendo um olhar atento a essa realidade contextual e orientar o futuro professor no sentido de desenvolver competências que lhe permitam aprender a seleccionar e a distinguir representações que podem instalar-se e comprometer o tipo de formação que se deseja e que se pretende que prepare o estagiário para desenvolver uma competência reflexiva (Branquinho, 2004).

A supervisão constitui assim, um processo fundamental na formação da Prática Pedagógica, tornando-se importante no acompanhamento, na orientação, e na melhoria das competências, de ajuda que possibilite a capacitação “*empowerment*” e a independência dos formandos (Metzler, 1990; Randall, 1992; Rodrigues *et. al.* 2005).

Neste contexto, Silva (2005) refere que a supervisão pedagógica no âmbito dos estágios pedagógicos organiza-se no pressuposto de que a formação profissional exige a formação entre pares, implicando que um professor em exercício supostamente mais conhecedor, mais experimentado, mais sabedor, deva apoiar, orientar e avaliar o desempenho do futuro professor, construindo as pontes entre o saber e o saber fazer, entre o geral e o contextual, entre o discurso e a acção.

É neste caminho do agir profissional que assenta grande parte da acção supervisiva em estágio pedagógico, determinada por três pressupostos que, de certa forma a caracterizam nos dias de hoje: apoiar (na tomada de decisões dos futuros professores), orientar (o processo de reflexão e de decisão) e avaliar o desempenho (de acordo com os objectivos combinados entre o professor orientador e o futuro professor).

Ainda a este respeito, vários estudos realizados por Wilson *et al.* (2001) referem que a investigação tem revelado que os futuros professores consideram o estágio como uma componente de extrema importância na sua formação, ainda que lhe estejam associados alguns problemas, como sejam:

- As Instituições de Ensino Superior possuem, frequentemente, visões distintas difíceis de conciliar;
- As Práticas Pedagógicas são, frequentemente, desligadas das outras componentes da formação inicial e os estagiários manifestam alguma dificuldade na aplicação do que aprenderam em tais componentes;
- Perante os desafios de aprender a ensinar, por vezes os estagiários tendem a retroceder aos modelos das escolas em que estudaram, adoptando estratégias de ensino bastante diferentes das defendidas pela instituição de formação inicial;
- As concepções prévias dos estagiários sobre o ensino, a aprendizagem e os conteúdos são difíceis de modificar.

Nesta linha, o estudo realizado por Carreiro da Costa *et al.* (1991) permite-nos concluir que os estagiários valorizavam as disciplinas de carácter prático, bem como as teóricas de vertente metodológica, *i.e.* as que abordavam os conhecimentos sobre a estruturação, condução e avaliação do processo de ensino-aprendizagem. Acrescentam ainda, que as suas preferências incidiam igualmente nas actividades “que lhes proporcionaram um maior contacto com a Prática Pedagógica e/ou aquelas que lhes conferiram maior autonomia no processo de formação” (Carreiro da Costa, *et al.* 1991:345-346).

Conscientes do importante papel da supervisão na Prática Pedagógica, uma das críticas que surge com alguma frequência, quer por parte dos formandos, quer de investigadores de educação, prende-se com o facto de a formação proporcionada pelas instituições de ensino superior estar por vezes desligada da realidade das escolas (INAFOP, 2002), tratando por vezes de temas de educação/ensino numa perspectiva teórica, afastada de situações reais.

A tudo isto, a questão principal que emerge destas investigações prende-se com a tensão existente entre os orientadores/professores das Instituições de Ensino Superior e os estagiários resultante da tentativa de ligar as culturas da escola e da instituição de formação. Neste sentido, para Pacheco (1995), o estágio torna-se não só um processo de conflitos, como também um processo de desintegração efectiva dos dois contextos de formação, que são a escola e a instituição de formação. Esta desintegração decorre sobretudo, da falta de critérios e práticas de formação que possam conduzir a um diálogo crescente e paralelo entre ambos os contextos formativos do professor.

Aliás, este mesmo autor apresentou em 1993 um trabalho de investigação, apontando as perspectivas de estagiários, orientadores, professores principiantes e professores com experiência sobre a sua formação inicial, incidindo sobretudo no momento da realização do estágio. As conclusões a que chegou são reveladoras, entre outros aspectos, de que o estágio, é considerado como um múltiplo processo de conflitos entre os vários intervenientes (escola-instituição formadora, estagiários-orientadores, estagiários-estagiários), e também como um momento em que estagiários e orientadores das escolas percebem um grande distanciamento entre a instituição formadora e as escolas.

Outro aspecto focado prende-se também com as críticas dos orientadores da instituição formadora às aulas assistidas que são entendidas pelos estagiários como *infundadas e desajustadas da realidade escolar* (Pacheco, 1993), sendo a sua função entendida essencialmente como avaliadora.

Também Lima *et al.* (1995) publicam os resultados de um estudo, concluindo que os estagiários apontam como área especialmente crítica o estágio pedagógico e salientam, entre outros aspectos, a relação distanciada entre escolas e Instituição de Ensino Superior e o trabalho de supervisão.

Inferimos daqui que, sendo o estágio um passo importante na formação inicial do futuro professor, o contacto prolongado e estreito que se pode desenvolver entre o supervisor e o professor cooperante, trará benefícios para ambas as partes, uma vez que o primeiro perceberia melhor a realidade das escolas actuais e, aos últimos possibilitaria uma sensibilização às abordagens mais recentes no ensino da sua área disciplinar.

Da mesma opinião partilha Silva (1997) ao analisar situações problemáticas que se desenrolam ao longo do estágio, confirmando este “choque com a realidade”.

Com base na análise de vários estudos, Wideen, Mayer-Smith & Moon (1998) revelam um desvio progressivo dos futuros professores de um estado inicial idealista para um estado marcado pelo prático. O que, na opinião de Freire (1999), quando os futuros professores enfrentam simultaneamente dificuldades quer na sua prática quer na falta de apoio do orientador, são movidos a utilizar o tipo de actividades e abordagens utilizadas pelos seus antigos professores e, que na sua opinião, foram palco de sucesso escolar na sua altura. Segundo Medeiros (2000:10), não são poucas as situações em que os professores tendem a repetir os comportamentos dos seus antigos mestres.

Resultados de pesquisas realizadas por vários investigadores (Copas, 1984; Duquette, 1994; Galvão, 1996; Toohey *et al.*, 1996 *cit.* por Caíres, 2001), têm vindo a realçar a importância da qualidade da supervisão como um factor determinante da qualidade das práticas pedagógicas.

O estágio pedagógico deverá ser encarado como um momento privilegiado na formação do futuro professor., devendo proporcionar ao mesmo uma experiência gratificante e enriquecedora, não só a nível pessoal como igualmente a nível profissional, estabelecendo uma interligação entre a acção e a reflexão. Para que este processo seja completo, é fundamental a dualidade de papéis desempenhados por dois intervenientes: o cooperante e o supervisor.

Santos (2004) demonstra que, para que o processo seja completo “é fundamental o papel desempenhado por dois intervenientes: o orientador e o supervisor de estágio pedagógico”. Acrescenta ainda que estes dois elementos “pelo grau de sugestões/críticas à actuação do estagiário; pelo grau de acompanhamento proporcionado no decorrer do processo pedagógico; pelos espaços de reflexão/discussão criados nos seus encontros; pela ajuda na construção de uma consciência profissional, e, pelo grau de amizade que se desenvolve num ano lectivo, assumem uma importância vital na formação profissional do estagiário”. Ao envolver uma colaboração mais continuada entre o supervisor da instituição de ensino superior e os cooperantes, o estágio deverá constituir um vector privilegiado da formação para potencializar esta articulação.

Francisco (2006:245), aquando da sua investigação, concluiu que o estágio pedagógico é “indutor de stresse despontando como principais factores: a insegurança face ao desempenho profissional; planificação das aulas; problemas de indisciplina; supervisão; sobrecarga de trabalho; rendimento dos alunos; ambiente de trabalho e relações interpessoais”. Este mau ajustamento ao contexto de estágio desenvolve, no seu entender, um conjunto de sintomas de stresse (cognitivos, fisiológicos e comportamentais), representando para os estagiários “um problema de saúde (depressão e ansiedade) ”.

Na opinião de Erdman (1983) as perspectivas que não contemplem a intervenção do futuro professor de tal modo que lhe seja possível não só agir, como também distanciar-se reflexivamente da sua prática, dificilmente serão positivas em termos formativos, sendo que o futuro professor não se apropriará dos significados a extrair a essas mesmas experiências.

Deste modo, e na opinião de Alarcão & Tavares (1987), cabe ao orientador adoptar um posicionamento personalista, para estudar e compreender a pessoa do futuro professor em toda a sua complexidade, atendendo à sua personalidade, sentimentos e motivações. Salientam ainda que, a atmosfera afectivo-emocional envolvente influencia de forma positiva ou negativa todo o processo de formação.

Dada a relevância deste período da Formação Inicial para os futuros professores, afiguram-se neste contexto, vários modelos de estágio no ensino superior. A nossa proposta é levar a conhecer os modelos de Estágio pedagógico da Formação Inicial de Professores que passaremos a analisar no ponto a seguir.

3.2.1. Modelos de estágio pedagógico

No ponto que se inicia trataremos a situação da formação inicial em Portugal, a qual tem ganho cada vez mais importância, notória a partir do momento em que as Instituições do Ensino Superior do nosso país passaram a ter mais autonomia, uma vez que se tornaram responsáveis pela formação de professores. Ressalvando no entanto, “alguma definição política quanto à estrutura curricular geral dos cursos de formação de professores” (Campos, 2000).

A entrada no mundo profissional é pautada pelo assumir de um novo papel, gerando desafios e oportunidades de contacto com as múltiplas facetas da profissão docente, impondo uma permanente actualização perante a sociedade do conhecimento e a transversalidade dos saberes.

O estágio pedagógico é caracterizado como “a etapa formativa anterior ao desempenho da profissão docente, direccionada para favorecer e desenvolver as capacidades, disposições e atitudes dos professores, com o fim de os preparar para a realização eficaz da sua tarefa” (González, 1995:216).

Importa destacar que, para autores como Galvão (1996:71), o estágio pedagógico “constitui simultaneamente o culminar do que as instituições superiores consideram ser a formação inicial de professores e a integração legítima no mundo profissional.”

A Prática Pedagógica ganha então “grande relevância na fase final do curso assumindo a forma de estágio, *i. e.* de docência assistida e orientada” (Formosinho, 2001: 42). Assim, e na teia de Caíres (2001:49), uma vez inserido neste contexto, o objectivo será que se

“rentabilize ao máximo os benefícios e as experiências que a instituição lhe proporciona enquanto pessoa e futuro profissional”.

Parece claro que, tal como defende Freire (2001) o estágio pedagógico permite, na maioria dos casos, o primeiro contacto com a prática profissional, promovendo a aquisição de um saber, de um saber fazer, um saber ser e de um saber julgar as consequências das acções didácticas e pedagógicas desenvolvidas no quotidiano profissional.

Porém, torna-se difícil privilegiar um modelo de formação perante a complexidade de questões que se colocam à formação de professores numa sociedade em constante mudança. Não existem modelos de estágio acabados e perfeitos. Perante uma diversidade de posicionamentos conceptuais, qualquer programa de formação deverá ter como base diferentes formas de actuação e objectivos diversos.

De facto, como afirma Tavares (1988:110), todos os modelos de formação de professores apresentam vantagens e desvantagens, “embora as desvantagens, e é preciso que isto seja dito, se devam sobretudo à sua deficiente implementação e execução”. Por este motivo é que comungamos da opinião do autor ao salientar que não é aceitável rejeitar-se os modelos que existem e estar-se constantemente à procura do modelo ideal, uma vez que poderá não ser alcançável.

Os modelos formativos escolhidos pelas escolas de ensino superior devem todos eles ter em conta a realidade concreta que têm à sua disposição para serem levados à prática. É no âmbito deste enquadramento, que se regista uma grande diversidade de concepções de formação e uma proliferação de tendências e de posições no quadro da formação de professores, a que se procura conferir alguma organização e significado.

É também sugerido por Pérez Gomes (1996) que a formação de professores seja “baseada na aprendizagem da prática, para a prática e a partir da prática”. Esta linha de pensamento apoia-se na aprendizagem dos futuros professores através de situações vivenciadas com docentes mais experientes e mais informados, com procedimentos mais eficazes na formação do candidato a futuro professor.

Sobressai a ideia de Ponte (1998), ao considerar que para ensinar é preciso um vasto conjunto de competências e saberes. Para este autor, têm sido propostos diversos modelos para a formação de futuros professores, mediante o posicionamento conceptual não só dos docentes como também das instituições que promovem os programas. Nesta dinâmica, enquanto alguns modelos privilegiam vertentes mais académicas, a prática, a tecnológica, a

pessoal e a crítica/social (Carreiro da Costa, 1994, citando Feiman-Nemser, 1990), outros apresentam-se mais como tipo transmissivo, incitativo ou tipo apropriativo (Lesne, 1984, cit. Ponte, 1998).

Atendendo à heterogeneidade de orientações, nenhuma delas deve ser posta de parte, uma vez que cada uma enfatiza ideias e soluções diferentes, proporcionando um quadro de soluções que, em conformidade com o contexto, pode ser útil na formação (Medeiros, 2000).

Parece indiscutível a preocupação em encontrar modelos de formação de professores capazes de responder à necessidade de descobrir linhas orientadoras numa área tão complexa como esta. Ou seja, o denominador comum a todos eles é indubitavelmente a questão de como formar, preparar os professores em início de carreira para virem a ser melhores profissionais e como transformar a supervisão dessa formação de forma mais justa, adequada e eficaz.

Patrício (1988), Campos (1995) e Alarcão (1991) alertam para a distância entre o que é preconizado no papel e o que é vivido na realidade das escolas e das Instituições de Ensino Superior. Para estes autores, a formação realizada assemelha-se efectivamente a uma mera adição das diferentes componentes envolvidas em detrimento de uma verdadeira integração da área da especialidade, com a área pedagógica e a prática da docência nas escolas.

É de referir, ainda, que com base num relatório sobre formação de professores em Portugal, apresentado à Comunidade Europeia, Campos (1995) faz referência à desarticulação entre a instituição formadora e a escola onde decorre o estágio, não apenas como uma dificuldade do processo, mas como um aspecto que prejudica o valor formativo do momento de prática da docência.

Advoga-se assim a necessidade de um relacionamento mais colaborativo entre as várias partes envolvidas no processo de formação de futuros professores. São vários os autores (Sarah Tann, 1994; McIntyre, 1994, cit. Cardoso, 1999) que defendem a necessidade do trabalho em equipa entre orientador e formador da instituição de ensino superior no sentido da qualidade da formação de professores.

A propósito dos modelos de estágio, Lima *et al.* (1995), citam um relatório sobre a formação de professores em Portugal de Bártolo Paiva Campos (1995) que considera que “o modelo integrado é o mais divulgado actualmente em Portugal”. Afirma ainda que “é possível falar de uma identificação tendencial entre determinados modelos de formação e

determinadas escolas. Poder-se-á dizer que organizam cursos segundo o modelo *integrado*, as instituições que se assumem como instituições de formação de professores ou como assegurando cursos de formação de professores; organizam segundo o modelo *sequencial*, as que nunca aceitaram assumir-se como instituições de formação de professores ou como organizadoras de cursos de formação dos mesmos e apenas acabaram por ceder a tal” (op. Cit.: 160).

A característica fundamental do modelo integrado na opinião de Loureiro (1990:96/7) é, “a integração vertical no currículo de todas as componentes que definem o perfil da actividade docente”.

Todavia, parece haver alguma necessidade em fazer uma avaliação do modelo de estágio integrado, uma vez que se registam diversas críticas a esta orientação. Segundo Lima *et. al.* (1995, cit. Cardoso, 1999:31) parece haver poucos “estudos sobre o modelo e as suas concretizações que permitam evidenciar aquilo que são as suas principais linhas de força, as suas debilidades e virtualidades”.

Outro dado interessante revela-nos que, a forma como as Licenciaturas em ensino estão organizadas, em termos da sua estrutura curricular, faz com que esse modelo seja, e no entender de Patrício (1988, cit. Cardoso, 1999:30) o que mais “se aproxima do modelo integrado proposto pela própria Lei de Bases do Sistema Educativo”, uma vez que “estruturam o seu currículo para que as componentes de formação na área disciplinar específica e na área pedagógica sejam equilibradamente distribuídas pelos quatro primeiros anos de curso, sendo o último ano dedicado ao estágio numa escola” (idem).

Relativamente à formação inicial de professores é da competência das Instituições Superiores de Educação, adoptarem diferentes modelos de estágio, dando assim início ao longo e permanente percurso formativo do futuro professor (Campos, 1995, cit. Flores, 2000:30). As instituições de Ensino Superior particularizam as atribuições dos núcleos de estágio, não só dos estagiários como também dos orientadores, e regem-se pelo seu próprio Regulamento Interno do Estágio Pedagógico do Ramo de Formação Educacional e das Licenciaturas em Ensino que decorre, fundamentalmente, das Portarias que regulamentam o respectivo estágio.

Para o efeito, “cada instituição formadora poderá estar associada a uma rede de escolas. As condições da realização da prática pedagógica, assim como os mecanismos de cooperação

a estabelecer com a rede de escolas são da responsabilidade política do Ministério da Educação” (Campos, 2000:11).

Em Portugal, e de acordo com a actual Lei de Bases do Sistema Educativo, vigoram dois modelos legais de realização da Prática Pedagógica, *i. e.* estágio, de acordo com o Decreto-Lei n.º 344/89, artigo 17º, 2, de 11 de Outubro, e a Portaria n.º 336/88 de 28 de Maio.

A revisão bibliográfica por nós realizada permite-nos destacar como aspectos fundamentais que, dos muitos modelos existentes de supervisão, teoricamente descritos, todos valorizam a dimensão relacional. Considerada por alguns como modelo de supervisão e por outros como estratégia de supervisão, a prática reflexiva é o modelo com mais impacto na formação dos futuros professores. A reflexão é perspectivada como um processo de desenvolvimento através do qual o indivíduo explora, com olhar crítico, aspectos da sua prática em contexto real, numa atitude auto-avaliativa permanente.

As estratégias de supervisão do processo de formação de professores são um importante veículo promotor do seu desenvolvimento profissional. A este propósito, o processo supervisivo tem de tomar “alento nas dimensões positivas do desafio, da ousadia e da exigência” (Sá-Chaves, 1997:114). Sendo a formação de futuros professores um espaço de reflexão e de construção de novas práticas e novos saberes, em interação permanente com o contexto situacional, a supervisão é também um espaço aberto de procura sistemática, desde logo, de mudança e inovação.

Como temos vindo a referir, o potencial transformador da indagação sistemática das práticas e contextos de formação tem sido reconhecido e valorizado pelos estagiários e ainda pelos supervisores das escolas (Vieira, 1999; Moreira, 1999; Barbosa, 2003; Paiva, 2005; Fernandes, 2005, cit. Moreira *et al.* 2006).

Assim, a formação de professores deve criar perspectivas crítico-reflexivas que permitam conduzir a um pensamento autónomo e de autoformação, tendo os futuros professores “que estar continuamente a aprender com o seu trabalho e com a sua prática educativa” (Francisco, 2006:18).

É importante assumir uma atitude reflexiva sobre as suas potencialidades e implicações didácticas, uma vez que a prática reflexiva irá permitir que o futuro professor questione concepções, conhecimentos e práticas.

É notório que a vertente prática dos cursos de formação inicial de professores tem constituído motivo de reflexão e de algum debate entre investigadores educacionais e

educadores (Zeichner & Gore, 1990; Zeichner, 1993 & 1996). No entender de Limas & Rafael (1993), é sentida a preocupação em relação à formação inicial dos professores, sobretudo visível na criação dos Ramos Educacionais das Faculdades de Ciências e os Modelos Integrados de Formação das Universidades Novas, patentes nas licenciaturas em ensino que incluem várias componentes de formação.

No que concerne aos professores do ensino básica dos 1.º e 2.º Ciclos, o modelo de estágio consiste na integração dos futuros professores numa escola, integrados em grupos, assumindo em sistema de co-responsabilização uma ou mais turmas com o cooperante dessa escola, cabendo a este último a responsabilidade docente da turma. No presente modelo, o cooperante é seleccionado pela instituição de formação, assumindo um acordo de cooperação entre ele e a instituição de Ensino Superior, consignado o conteúdo funcional do cargo e o estatuto remuneratório. Não lhe é atribuído nenhuma redução da sua carga horária lectiva.

No que diz respeito ao modelo de estágio dos professores do ensino secundário, o futuro professor é colocado numa escola do 3.º Ciclo do Ensino Básico e/ou Secundário, passando à condição de professor contratado, assumindo a responsabilidade de duas turmas do 3.º Ciclo e/ou Secundário. Ao contrário do anterior modelo, a selecção do orientador / supervisor / cooperante da escola é da responsabilidade da administração central e regional, a quem cabe a definição do conteúdo funcional do cargo e a responsabilidade pela sua remuneração. Aqui, o orientador / supervisor / cooperante beneficiará de uma redução de horário.

Na Escola Superior de Educação de Leiria do Instituto Politécnico de Leiria, é a abordagem reflexiva sobre a prática, que tem predominado na formação inicial dos professores. A reflexão é vista como uma competência fulcral no processo de ensino / aprendizagem e no ciclo da supervisão. Na opinião de Silva (2002:25), é através dela, que “o supervisando chegará aos modos como vai planificar, ao modo como vai observar o supervisor e os outros supervisandos e mediar a relação ensino/aprendizagem. É também através dela que o supervisor vai observar o supervisando, como elemento conciliador, para o poder ajudar nos momentos mais difíceis”.

Depois de termos revisto os vários modelos de estágio/supervisão na Formação Inicial de Professores em Portugal, direccionamos agora a nossa atenção para os modelos de Estágio

Pedagógico na Escola Superior de Educação de Leiria, instituição onde se realizou o nosso estudo empírico.

3.2.2. Modelos de estágio pedagógico na Escola Superior de Educação/ Instituto Politécnico de Leiria

O estágio pedagógico possibilita o envolvimento prático e interactivo dos futuros professores no terreno, *i.e.* em contexto de sala de aula. A riqueza e complexidade deste processo envolvem igualmente supervisores e professores cooperantes das escolas de acolhimento, “em actividades pré e pós-activas do ensino, criando condições para a realização de aprendizagens que podem promover a aquisição de saberes profissionais e mudanças sobre concepções de ensino” (Francisco, 2006:25).

Neste sentido faremos agora uma breve incursão pelas linhas orientadoras e estratégias de formação da Prática Pedagógica dos futuros professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico na Escola Superior de Educação, uma das unidades orgânicas do Instituto Politécnico de Leiria.

No que concerne aos professores dos Ensinos Básico do 1.º e 2.º Ciclos, na Escola Superior de Educação de Leiria do Instituto Politécnico de Leiria, o modelo de estágio consiste em integrar os futuros professores numa escola, organizados em grupos, assumindo em sistema de co-responsabilização uma turma com o cooperante dessa escola, cabendo a este último a responsabilidade docente da turma. No presente modelo, o cooperante é seleccionado pela instituição de formação, assumindo um acordo de cooperação entre ele e a instituição de Ensino Superior, consignado o conteúdo funcional do cargo e o estatuto remuneratório. Não lhe é atribuído nenhuma redução da sua carga horária lectiva. Na formação de professores do 1.º Ciclo, não existe o carácter formal de estágio, mas sim de Prática Pedagógica., não havendo deste modo remuneração ao futuro professor, que existiria em caso de estágio.

O actual plano de estudos desta instituição de Ensino Superior (ano lectivo de 2006/2007) integra duas disciplinas de Prática Pedagógica – Prática Pedagógica I no 3.º ano e Prática Pedagógica II no 4.º ano. Embora, no plano formal e curricular, sejam disciplinas diferentes, a sua concepção e desenvolvimento estão pensadas de forma articulada.

São objectivos gerais da Prática Pedagógica promover:

1. O conhecimento da escola (projectos, organização, dinâmicas, actividades, relação com o meio);
2. O desenvolvimento de competências no âmbito da caracterização de situações pedagógicas e da planificação, concretização e avaliação da intervenção pedagógica em contexto escolar;
3. O contacto com situações da vida escolar e da prática profissional dos professores;
4. O desenvolvimento de atitudes e competências favorecedoras de práticas de investigação e desenvolvimento profissional;
5. O conhecimento de quadros e referenciais orientadores do trabalho escolar e da prática profissional do professor

A organização das actividades de formação desenrola-se de modo a privilegiar o desenvolvimento de uma estratégia que associe investigação e intervenção, tendo em conta os contextos em que a Prática Pedagógica se desenvolve e os momentos em que ocorre.

A estratégia geral consiste em seguir uma dinâmica de trabalho que parta da identificação e caracterização de situações reais, feitas de forma esclarecida e participativa, que evolua no sentido da sua clarificação e sistematização, conduzindo a intervenções pedagógicas fundamentadas e atentas às situações e necessidades concretas dos contextos em que se verificam.

As actividades a desenvolver implicam quer o trabalho individual, quer o de equipa, liderado por docentes intervenientes no desenvolvimento e na gestão curricular das disciplinas de Prática Pedagógica.

Para a organização e desenvolvimento da Prática Pedagógica são celebrados protocolos de colaboração entre a Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria e as Escolas em que a mesma venha a decorrer, no quadro da legislação em vigor.

São intervenientes na Prática Pedagógica II os alunos-formandos nela matriculados, a Escola Superior de Educação através dos docentes para o efeito designados (professores supervisores) e as Escolas do 1.º Ciclo de Ensino Básico, através dos respectivos professores cooperantes.

São vários os momentos em que, na Prática Pedagógica, se procede a actividades de reflexão e avaliação do trabalho desenvolvido, numa perspectiva predominantemente

formativa. A avaliação e classificação final decorrem das actividades desenvolvidas ao longo da Prática Pedagógica. Com a fase final do ciclo da planificação-actuação-reflexão pretende-se que o aluno-formando seja capaz de assumir, de forma fundamentada e construtiva, procedimentos reflexivos, tanto relativos ao trabalho por si desenvolvido, como relativamente ao trabalho desenvolvido pelos colegas.

Na Escola Superior de Educação de Leiria, é, claramente, a abordagem reflexiva sobre a prática que tem predominado na formação inicial dos professores.

Apoiando-nos na interpretação que Pérez-Gómez (1992:103) faz do conceito de reflexão, esta “implica a imersão consciente do homem no mundo da sua experiência, num mundo carregado de conotações, valores, intercâmbios simbólicos, correspondências afectivas, interesses sociais e cenários políticos”.

É através do estágio pedagógico que o futuro professor explana os conhecimentos científicos adquiridos ao longo da sua formação, ajustando-os ao ritmo de aprendizagem dos alunos que tem na sala de aula, promovendo assim a ponte entre a teoria e a prática.

Com base nas suas investigações, Francisco (2006:244) considera os estágios pedagógicos como sendo “mais uma etapa das nossas investidas em matéria de investigação”, sendo que o seu estudo empírico realizado com estagiários, lhe permitiu concluir que “os estágios pedagógicos são uma referência no percurso académico, pessoal e profissional dos alunos estagiários”. Um dos primeiros aspectos a destacar dos resultados obtidos nos estudos empíricos por si realizados remete para a importância do estágio como momento fundamental na transição do estatuto de estudante para o de professor.

Esta construção do conhecimento pessoal e profissional inclui o adquirir de atitudes e valores percebidos que se processam através do contacto e convivência com outros professores, numa dimensão socializadora em contexto profissional, à qual faremos referência a seguir.

CAPÍTULO II – STRESSE NO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

No capítulo anterior procurámos analisar algumas questões emergentes da natureza do Estágio Pedagógico na Formação Inicial de professores, entendido como um momento de formação e reflexão fundamental na formação dos futuros professores.

Deste modo, após afluirmos os principais percursos da construção de conhecimentos e experiências pelos alunos estagiários, caracterizando-se como momentos de confrontação e de algum desafio com a realidade do ensino, focalizámos a nossa atenção na Supervisão, entendida como um processo fundamental na formação da Prática Pedagógica e um importante momento de acompanhamento, orientação e ajuda à descoberta de estratégias, de modo a conduzir o aluno estagiário a desenvolver-se pessoalmente e profissionalmente. Sendo o contexto supervisivo influenciado pelo clima relacional, o tipo de supervisão efectuado, o contexto escolar e a avaliação, é agora nosso objectivo, analisar a importância do desenvolvimento das competências para lidar com o stresse sentido e vivido pelo futuro professor durante o estágio.

Não sendo um problema específico da profissão docente, o stresse constitui um fenómeno vital transversal às vivências do quotidiano com consequências quer a nível do bem-estar, quer a nível de saúde dos profissionais do ensino e mais especificamente nos futuros professores.

Na pessoa do futuro professor converge um duplo papel (o de aluno e de professor) desempenhado durante o estágio, podendo ser considerado por si só, e no entender de Francisco & Pereira (2002), complexo e perturbador.

De facto, ele encontrar-se-á numa fase de formação, e o de fazer, com qualidade idêntica à de um profissional. Esta dualidade de papéis, pode gerar conflitos e revelar-se indutora de stresse, constituindo-se como uma potencial fonte de “desestruturação”, geradora de situações de mal-estar.

Acresce também o facto de, ao longo do percurso de formação, a competitividade entre pares, as elevadas expectativas em relação ao ensino, bem como as expectativas de sucesso, poderem constituir igualmente situações geradoras de tensão e mal-estar. É neste contacto inicial que o futuro professor experiencia “sentimentos de angústia, desânimo e desorientação” (Garcia, 1999:66).

Também para Caíres (2002:101), será esperado um desafio para o estagiário devido ao “elevado ritmo e capacidade de adaptação que lhe é exigido, a multiplicidade de novas variáveis que vai ter que passar a considerar, a «avalanche» de informação que tem que rapidamente «digerir», o ter que assumir uma nova postura, o pôr à prova as suas destrezas, a pressão de ter que ir de encontro a algumas das expectativas que são em si depositadas (...), as tensões intra e interpessoais, a construção de uma nova identidade, os conflitos de papéis (...) exemplificam factores que contribuem para que o estágio seja vivenciado como uma experiência fortemente stressante”.

Tal como refere Branquinho (2004:86), é por assim dizer um “tempo de tensões, surpresas, de insegurança e de medo”.

Ao nível do ensino superior, importa referir que Melo, Pereira & Pereira (2005), salientam a dificuldade dos futuros professores em lidar com as situações de stresse, sendo um dos principais motivos que levam alguns alunos a recorrerem a consultas de Psicologia.

Por vezes, as expectativas positivas apresentadas pelo futuro professor cedem lugar às expectativas negativas, no lugar da euforia motivada pelo ingresso surge a tristeza e a saudade da família, dos amigos, da casa. O processo de adaptação à nova realidade do ensino superior parece ser indeclinável e o sucesso do futuro professor será certamente influenciado por factores de protecção e de vulnerabilidade à sua transição.

Francisco (2006:61), refere que “além dos receios/medos já mencionados” (...) a existência de “medo da avaliação; problemas relacionados com a orientação – falta de entendimento entre supervisores e orientadores e falta de apoio dos supervisores” são condicionalismos existentes, constituindo uma ameaça à existência (ou não) de um clima de apoio e de trabalho em equipa.

Há ainda a acrescentar, na opinião de alguns autores (Oliveira, 1992; Hawkey, 1993; Carrolo, 1997, cit. Caíres, 2002:101) que “mesmo os alunos que encaram esta experiência de uma forma mais confiante não estão, de forma alguma, inócuos à experiencição de

stresse. Em risco poderão estar, entre outros, uma nota, uma aprovação no estágio ou um posto de trabalho”.

O contributo de Duquette (1994) e Galvão (1996) neste sentido, é dado com o exemplo do futuro professor poder encontrar-se numa instituição muito ou nada acolhedora. Para estes autores, o grau de acolhimento ou aceitação conquistado entre os diferentes agentes da instituição surge como um dos factores determinantes da “sobrevivência” do aluno estagiário à experiência de estágio.

Nas palavras de Sprinthall & Sprinthall (1992) as próprias condições em que é exercida a actividade profissional são factores indutores de stresse, uma vez que é frequente encontrar entre os estagiários queixas relativas ao facto de lhes serem entregues as turmas mais difíceis e, também, os piores horários.

A vulnerabilidade individual do futuro professor, bem como a capacidade de adaptação, são factores importantes na ocorrência e na gravidade das reacções ao processo de stresse. Com efeito, tem-se considerado que por altura de transições de vida, o indivíduo deve mobilizar recursos pessoais, de coping e de suporte social para que deste modo possa negociar um nível qualitativamente diferente de adaptação à sua nova situação.

Se há razões para admitir que o suporte social poderá ser entendido como um processo interpessoal que produz resultados positivos, diminuindo o grau de stresse sentido pelo futuro professor e contribuindo para o bem-estar do mesmo é benéfico para o aluno estagiário acreditar que os outros se interessam por ele (pais, amigos, supervisor, cooperante, pares), o valorizam, aceitam e, caso o necessite, o possa ajudar a resolver problemas e ultrapassar dificuldades.

Convictos da importância da clarificação do conceito de stresse e das suas implicações para a Prática Pedagógica, partimos para a apresentação do segundo capítulo deste trabalho.

Nele tentaremos fazer um breve enquadramento conceptual do stresse, procuramos registar as ambiguidades que têm marcado as suas conceptualizações e clarificá-lo com base em referências teóricas que lhe estão subjacentes. Abordaremos o stresse no Estágio Pedagógico e apresentaremos as fontes e factores indutores do mesmo, para os futuros professores. Procuraremos reflectir ainda sobre os sintomas e consequências do stresse. Nesta óptica, faz todo o sentido falarmos da sua importância no ponto a seguir.

1. O Stresse na Profissão Docente: Algumas Considerações Gerais

A utilização do termo stresse remonta ao século XVII quando, na Engenharia, se utilizava este vocábulo para se poder definir a deformação verificada num objecto quando sujeito a determinada carga (Mendes, 2002). Contudo, na sociedade actual, o uso do conceito de stresse tem vindo a generalizar-se em diferentes domínios e sob diversas perspectivas.

De acordo com Jardim & Pereira (2006), foi Hans Selye (1974) nos anos cinquenta, o responsável pela utilização do conceito stresse, na linguagem científica, definindo-o como uma resposta não específica do organismo, desencadeada por qualquer tentativa de alteração do seu equilíbrio. Afirmava ele que o stresse enquanto conceito científico havia sofrido a “benção contraditória” de ser muito conhecido e pouco percebido.

A este respeito e ao longo do tempo, muitos têm sido os cientistas que contribuíram para a clarificação e compreensão do conceito de stresse tal como ele hoje é entendido.

O stresse faz parte do nosso dia-a-dia, sendo importante aprender a lidar com ele de uma forma adequada. Parafraseando Epicteteus “*as pessoas são perturbadas não pelas situações, mas pelos significados que lhes atribuem*”, i.e. não são as situações que muitas vezes são stressantes, mas antes porém o significado que a elas lhes atribuímos.

Neste sentido, Mendes (2002:53), considera a sua natureza como algo de complexo, sendo necessário ter em conta “não só os acontecimentos da vida mas também as expectativas e crenças que motivam os indivíduos, bem como as avaliações acerca de si e das situações e seus resultados, as emoções que eclodem em cada momento deste processo e as manifestações vegetativas, corporais, comportamentais e outras que são reflexo da experiência vivida pelo indivíduo”.

No domínio das profissões sociais os estudos têm demonstrado que as actividades com base em relações interpessoais intensas são as mais susceptíveis de causar sintomas de stresse e, por vezes, exaustão emocional. Em 1981, a Organização Internacional do Trabalho (OIT, 1981) designou a profissão docente como uma profissão de risco físico e mental, considerando o Stresse como uma das principais causas de abandono da profissão docente. As situações de trabalho nesta profissão podem interferir negativamente na saúde e no desempenho profissional, pois exigem o contacto directo e intenso com outros agentes, como sejam os alunos, os pais, os colegas de trabalho, os superiores hierárquicos,

em suma, a comunidade envolvente. Porém à medida que descemos no nível de ensino, o processo de ensino/aprendizagem é cada vez menos centrado na informação e mais no relacionamento interpessoal.

Tal como Marques (1998:10) afirma a escola pública típica dos nossos dias “inclui uma população estudantil heterogénea (...) constituindo um mosaico, que embora culturalmente enriquecedor, suscita novos problemas aos professores e exige uma maior criatividade e novas soluções”, e que para os quais nem sempre estão preparados para responder.

Os problemas qualitativos, resultantes das dificuldades com que os professores da escola de hoje se deparam perante grupos de crianças heterogéneas, deram origem a que a profissão docente se tornasse uma actividade potencialmente ansiogénica, seja na sua generalidade (ser professor), seja nos seus aspectos particulares (por exemplo, os problemas de colocação). Neste sentido, a ansiedade poderá constituir um indicador de insatisfação profissional, de stresse, que conduzirá ao baixo empenhamento profissional, ao desejo de abandono da profissão e ao mal-estar docente.

Nesta linha de entendimento, Ângulo (1990:236) afirma que a profissão de professor é uma das mais expostas e sujeitas ao stresse, como o são todas as profissões em que o “objecto” de trabalho é o ser humano e se põem em jogo as mais complexas relações humanas. Como afirma o autor, “Hoy en día ejercer la docencia es sin discusión un oficio plagado de riesgos”.

Para Esteve (1991), as mudanças dos conteúdos curriculares e o crescente desenvolvimento dos meios de comunicação são exemplos de situações imprevistas e complexas de mudança que obrigam os professores a desempenharem a sua função com dificuldade.

Também Simões & Simões (1991) sustentam que se efectivamente o fim da educação deve ser o desenvolvimento humano (...), torna-se necessário formar profissionais competentes, não no sentido em que serão apenas aptos para fazer determinadas coisas, mas aptos em termos gerais, e, de lidar eficazmente com toda a realidade circundante.

Nesta perspectiva, procura-se avaliar a importância de acontecimentos de vida enquanto indutores de stresse no futuro professor em situação de estágio.

O período de estágio constitui um processo de transição na vida do futuro professor, confrontando-o com uma nova realidade e com um novo espaço institucional. O percurso do futuro professor está associado a pressões, exigências e competitividade, emergindo daqui situações que podem contribuir para a vivência de stresse ao longo do seu estágio e

para a necessidade de implementação de estratégias adaptativas. Conscientes das inúmeras variáveis que gravitam em torno da Prática Pedagógica, destacamos a opinião de Vaz Serra (1999:9) ao afirmar que o stresse, compreendido até então como uma resposta do organismo perante um agente agressor, passa a ser visto em “função das circunstâncias antecedentes que o determinam”.

A entrada no mundo profissional representa uma etapa importante no desenvolvimento vocacional dos indivíduos e na sua realização pessoal. Assim sendo, é de primordial importância, para o justo equilíbrio dos futuros professores e a promoção do seu bem-estar, que, no decurso da Prática Pedagógica se desenvolvam estratégias para lidar com o stresse, se possível baseada em redes de suporte social durante o processo de supervisão.

É neste sentido que pretendemos conhecer os contributos da Supervisão para uma gestão mais adequada do stresse nos futuros professores, uma vez que, segundo Alarcão e Tavares (1987), ainda que a figura do supervisor possa desaparecer com o completar do processo de formação inicial, a supervisão não deverá deixar de existir, embora assuma outras formas mais consonantes com a nova realidade.

Se considerarmos que “a agitação constante, os problemas laborais e familiares, as pressões da vida social são desafios a que nem todos conseguem responder de forma eficaz (...) compreendem-se melhor “as dificuldades de adaptação, o sentimento de perda de controlo e, com ele, o malfadado stresse” (Francisco, 2006:64).

Torna-se importante que a intervenção em casos de stresse profissional não seja encarada como um exercício pontual, mas sim como parte de um programa contínuo.

A acuidade desta problemática reside no facto de diversas investigações permitirem concluir que o **Stresse** constitui um factor que atinge os profissionais da Educação, sobretudo os alunos estagiários conforme sustentam os estudos realizados por Rodriguez (1993), Machado (1996), Jesus & Esteve (1997), Caíres (2001) e Francisco (2006).

Para estes autores (ibid), o elevado ritmo e capacidade de adaptação que lhes é exigido, a multiplicidade de novas variáveis que vai ter que passar a considerar, a “avalanche” de informação que tem que rapidamente “digerir”, o ter que assumir uma nova postura, o pôr à prova as suas destrezas, a pressão de ter que ir de encontro a algumas das expectativas que são em si depositadas (...), as tensões intra e interpessoais, a construção de uma nova identidade, os conflitos de papéis (...) exemplificam factores que contribuem para que o estágio seja possa ser vivenciado como uma experiência fortemente stressante.

Na investigação realizada por Francisco (2006), os dados sugerem, igualmente, que o stresse se manifesta num conjunto de sintomas nomeadamente, cognitivos, fisiológicos e comportamentais, além de representar, para os alunos estagiários, um problema de saúde, nomeadamente ao nível da depressão e ansiedade.

Convictos da importância da clarificação do conceito de stresse, tentaremos fazer um breve enquadramento conceptual do conceito e clarificá-lo à luz de referências teóricas que lhe estão subjacentes.

1.1. Conceito de stresse

Depois de termos efectuado um breve enquadramento conceptual do conceito stresse, importa antes de mais, clarificar o conceito bem como os mecanismos fisiológicos que estão subjacentes.

Diversos estudos revelam que o sentido dado à palavra **Stresse** tem adquirido significados diferentes não só ao nível explicativo, como ao nível da construção teórica e também da investigação. Assim, muitos foram os cientistas que ao longo do tempo se foram debruçando para a clarificação e compreensão do conceito tal como ele é hoje entendido.

Destes, destacamos o fisiologista francês Claude Bernard, na segunda metade do séc. XIX, cujos estudos foram importantes para a compreensão da fisiologia humana, conduzindo o interesse de outros cientistas para este domínio (Vaz Serra, 1999).

De acordo com Bernard, o meio interno de um organismo vivo necessita de permanecer constante, apesar das alterações que continuamente se verificam no meio que o rodeia. Assim sendo, a sobrevivência do ser vivo está intimamente ligada aos mecanismos de defesa e de adaptação, resultando daqui que, quanto maior e melhor forem estes mecanismos de auto-protecção, maior será a probabilidade de sobrevivência. Para este estudioso, o equilíbrio interior do ser humano era a condição para uma vida livre e independente, não valorizando as alterações do ambiente exterior.

A abordagem de Head e colaboradores (1996) também nos parece interessante e ajustada à ideia anterior. Segundo eles, ao falarem de stresse não se referem apenas às pressões exercidas sobre o indivíduo pelo meio exterior mas também ao modo como responde a estas pressões ou stressores.

Nas palavras de Capel *et. al.* (1997), quando o indivíduo percebe a existência de um desequilíbrio entre as exigências que lhe são colocadas e a sua capacidade para dar resposta a essas exigências, é provável que sinta alguma pressão e se sinta stressado.

Mas como nada é estático e tudo está em constante mutação, o termo stressse perdeu a conotação de fracasso, e hoje em dia, é relacionado por analogia a fenómenos fisiológicos (Seyle, 1956), sociais (Swelser, 1962) e psicológicos (Lazarus, 1969), com vários níveis de análise e descritos em linguagem teórica como causas interferindo em processos e efeitos. Esta resposta biológica é uma acentuação não específica da necessidade de cumprir funções de adaptação e, através delas, repor a normalidade.

De acordo com Mota Cardoso (1999:32), existem três tipos de agentes indutores de stressse, *i. e.*, de condições que iniciam vivências de stressse. São eles os cataclismos ou acontecimentos catastróficos (que afectam simultaneamente e de forma idêntica, grupos de pessoas ou comunidades, acarretando graves consequências pessoais e sociais), acontecimentos importantes do ciclo de vida (que resultam do decurso normal da vida, entre o nascer e o morrer) e micro-stressores (que tanto podem ser os pequenos acontecimentos incomodativos do dia-a-dia, como pensamentos, imagens ou sensações internas).

Ainda para o mesmo autor (p.38), um agente de stressse pode ser consecutiva e alternadamente avaliado como desafio ou ameaça, consoante a pessoa julga que as exigências nele implicadas são, ou não, passíveis de ser satisfeitas e ultrapassadas.

Ao longo dos tempos, e de acordo com Mendes (2002), o stressse foi conceptualizado de modos diferentes pelos especialistas. Presentemente, é comum descrever o stressse como um estado do organismo, quando se percebe que o seu bem-estar está ameaçado e que deve utilizar todas as suas energias para se proteger. Esta definição de stressse supõe uma interacção complexa entre o agente stresssante e a resposta do organismo.

O sentido dado ao conceito de stressse tem vindo a adquirir diferentes significados, não só ao nível da construção teórica, como também ao nível da investigação experimental. Assim, aparecem-nos definições de stressse como referência significativa quer do seu âmbito, quer da evolução do conceito.

Tyrer (1980:18) define stressse como “a reacção do corpo e da mente à mudança”. Quando há adaptação à mudança, o stressse passa despercebido; se o indivíduo sente alguma

dificuldade em adaptar-se, ele vai acentuando-se e acaba por transformar-se em distúrbio mais ou menos grave da saúde física e psíquica.

O stresse é, portanto, um conjunto de respostas psicológicas bem determinadas que permitem a fuga ou a luta face ao perigo (Boucher & Binette, 1981). Também Meichenbaum (1985) defende que o conceito de stresse implica a pessoa total, uma vez que o stresse reside numa particular afinidade dinâmica, constante e bidireccional entre a pessoa e o envolvente, enquanto agem um sobre o outro.

Foi definido por Kyriacou (1987), como uma experiência infeliz, as emoções negativas, tais como a tensão, a ansiedade, a frustração, a zanga e a depressão, resultantes de contingências do trabalho docente.

Seguindo a linha de pensamento de Dunham (1992), o conceito stresse traduz um conjunto de reacções comportamentais, emocionais, mentais ou físicas, que estão na origem de prolongadas e crescentes pressões, significativamente maiores do que os recursos de defesa.

Jesus (1999) define o stresse como um mal da sociedade em geral, apontando como a sua principal causa as alterações ocorridas na vida das pessoas nestas últimas décadas – ritmo acelerado, elevada competitividade e instabilidade profissional, a massificação do ensino, a excessiva exigência política, negativismo dos *Média*, clima entre professores, entre outros.

Lazarus, (cit. Mota Cardoso, 1999:30), define stresse como um tipo particular de relação entre a pessoa e o meio, no qual as exigências adaptativas são avaliadas pela pessoa como excedendo os seus recursos de *coping* e pondo em perigo o seu bem-estar.

Com base no trabalho desenvolvido por Lazarus (1993, cit. Jardim & Pereira, 2006), referem que o stresse tem vindo a ser abordado em três perspectivas: as situações ou factores que o determinam; as respostas que induz no indivíduo, (seja a nível biológico, psicológico e/ou social), e, por último, ao nível de uma perspectiva transaccional, a qual estuda a forma como o indivíduo percepção as exigências do meio e estabelece transacções para lhes fazer face.

Conscientes das inúmeras definições que gravitam em torno deste conceito, optámos por focalizar a nossa atenção no de Mota Cardoso (2002:9) que à semelhança dos autores atrás referidos, define o stresse a partir de três acepções diferentes: como uma condição ambiental externa que perturba o funcionamento regular da pessoa; como uma resposta do organismo, automática e global, a qualquer agente externo perturbador; como uma

interacção desajustada entre as exigências do meio e os recursos e as capacidades de resposta do indivíduo.

A posição sustentada pelo autor atrás citado (Mota Cardoso *et al.*, 2002:10) reside na ideia de que o stresse é visto como “uma relação de desequilíbrio entre exigências ambientais e recursos pessoais, em que os indivíduos percebem exigências que esgotam ou excedem os recursos de que julgam dispor, numa situação que avaliam como ameaçadora do seu equilíbrio homeocinético”.

Baseando-nos em Lazarus e Folkman (cit. Mendes, 2002), estes autores definem stresse como a relação entre o indivíduo e o meio, que é percebido por este como nefasto ou ao qual não se sente capaz de dar resposta, ameaçando o seu bem-estar. Para eles, um acontecimento precipitante é um estímulo interno ou externo que é percebido pelo indivíduo de uma determinada maneira, *i. e.* a determinação se uma particular relação “pessoa/ambiente” é geradora de stresse ou não depende da avaliação cognitiva da situação feita pelo indivíduo.

Assim, o stresse de que normalmente nos queixamos amiúde não é reflexivo, nem volitivo, é tão-somente uma vivência profundamente emotiva, visceral e “curto-circuitada”.

Analisando os contributos de vários investigadores, são várias as definições que se podem então encontrar para dar sentido ao conceito de “Stresse”. É, sem dúvida, um tema interessante e relevante que tem estado no centro das atenções e a prová-lo está a extensa e diversificada literatura, bem como os estudos feitos para compreender este fenómeno.

Conhecer a expressão do stresse do professor, mais especificamente no aluno estagiário, é um tema que nos suscita interesse e do qual nos iremos debruçar ao longo do nosso trabalho. A experiência do stresse pelos futuros professores, face aos novos desafios e exigências, quer académicas, quer pessoais e relacionais, tem sido um tema de interesse crescente por parte de muitos investigadores.

A acuidade desta problemática reside no facto de diversas investigações permitirem concluir que o mal-estar em geral e a ansiedade em particular são maiores na profissão docente do que noutras profissões (Alvarez *et al.*, 1993; Hargreaves, 1994; Jesus, 2000, cit. Picado, 2005).

É sabido que a actividade profissional dos professores é por vezes difícil e sujeita a algum stresse, tornando-se numa realidade que preocupa todos aqueles que estão directamente

envolvidos no processo, os investigadores das áreas directas ou afins, bem como a comunidade educativa.

Para certos autores, o stresse é abordado através da perspectiva das reacções psicológicas, fazendo-se apelo a alterações bioquímicas, produzidas de modo estereotipado, que se manifestam assim que o organismo é ameaçado.

Em relação aos tipos de stresse sentido pela classe docente, Lobo (cit. Alves, 1998) enumera sete: o stresse pela insegurança no contacto com os colegas, com o enfrentar da turma e nas situações inesperadas que têm de ser resolvidas de imediato; o stresse pelo excesso de trabalho; pela incompatibilidade entre o que se deve fazer e o que se consegue fazer; o stresse pela inovação; pela forma como os outros entendem as opções do professor; pelos momentos formais de avaliação e o stresse pela adaptação ao novo público, nível ou escola.

As consequências negativas do stresse podem manifestar-se no rendimento profissional do futuro professor. McGrath (1976, cit. Mota Cardoso, 2002:15) sublinha que o efeito indirecto do stresse sobre o rendimento advém do mau estado de saúde do indivíduo que, ao perceber estar em stresse, “opte por se envolver em comportamentos de protecção por vezes inadequados”, com implicações negativas no seu rendimento profissional, traduzidas no absentismo, atrasos e, por vezes, até no desinvestimento emocional.

O stresse situa-se na textura das transacções entre os indivíduos e o ambiente e, no que respeita ao stresse da profissão docente, na perspectiva de Mota Cardoso (2002:11), ele localiza-se na relação dos professores com os vários aspectos do seu trabalho, o que permite designá-lo por stresse ocupacional.

Para French *et. al.* (1974) o stresse ocupacional traduz o desajustamento entre as pessoas e o ambiente, seja entre as exigências do ambiente ocupacional e as competências do indivíduo, que variam desde as motivações deste último até às potencialidades oferecidas pelo trabalho e sua organização.

Assim sendo, podemos afirmar que o stresse ocupacional remete para as relações de stresse que têm lugar no contexto das ocupações profissionais e é identificado mais frequentemente em ocupações com baixos níveis de autonomia e altamente exigentes em termos físicos e psicológicos.

A este propósito, é de sublinhar o pensamento de McGrath (1976, cit. Mota Cardoso, 2002:11) que circunscreveu o stresse ocupacional ao desequilíbrio significativo que o

indivíduo percebe entre determinadas exigências do trabalho e as suas capacidades de resposta, em condições em que o insucesso na satisfação dessas exigências pode ser percepcionado com consequências negativas.

Decorrente do que acabámos de afirmar e no que respeita à profissão docente Kyriacou & Sutcliffe (1979) descrevem o stresse ocupacional dos professores como uma síndrome de afectos (como a cólera, frustração, ansiedade ou depressão), associado habitualmente a mudanças fisiológicas potencialmente patogénicas em resposta a aspectos do trabalho do professor e mediado, quer pela percepção de que as exigências com que se confronta possam constituir ameaça ao seu bem-estar e auto-estima, quer igualmente por mecanismos de *coping* tendentes a reduzir a ameaça percepcionada.

Conforme sustenta Schwartz (1983), o stresse ocupacional pode ser resumido às seguintes classes: o excesso de horas de trabalho, a ambiguidade das tarefas a realizar, o conflito de papéis, o grau de responsabilidade, a progressão na carreira, mudanças constantes no trabalho e os estilos de gestão.

Também Pereira & Francisco (2004), entendem-no como um desajuste entre as exigências da profissão e as competências que o indivíduo possui para que possa fazer face às mesmas no sentido do desenvolvimento da sua acção, enquadrando-se neste conceito o stresse do aluno estagiário.

Apesar das experiências de stresse serem maioritariamente marcadas pela subjectividade da avaliação cognitiva do indivíduo, de forma involuntária, automática e não reflexiva, diversos autores (Head *et. al.* 1996; Jesus, 2002; Francisco, 2006) afirmam que o stresse resultante do dia-a-dia e o elevado número de professores sujeitos a stressores físicos e psicológicos são referidos como causas fortes que conduzem ao abandono da profissão docente.

Se por um lado o stresse é visto negativamente, também pode ser encarado pelo lado positivo e servirmo-nos dele para reagirmos, dando-nos energia para ultrapassar as dificuldades encontradas ou sentidas.

De facto, experiências laboratoriais provaram que o sistema nervoso parece necessitar de um grau de excitação para funcionar melhor. A ausência de stresse pode constituir uma ameaça para o ser humano, tanto quanto um nível muito intenso, complexo e ambíguo de estimulação. Parece assim evidente a importância dos aspectos de avaliação cognitiva que

dizem respeito à forma como cada indivíduo interpreta a situação potencialmente stressante que tem que enfrentar.

O estado de stress depende da intensidade da exigência de reajustamento ou adaptação.

Esta concepção equivale a considerar, na linha de autores como Martinez, 1989; Esteve, 1992; Vila, 1988 (cit. Jesus 1996) que “a existência de factores de stress não deve necessariamente ser interpretada de forma negativa, pois devemos distinguir entre «distresse» (enquanto má adaptação do organismo a esses factores), e «eustresse» (como optimização do funcionamento adaptativo perante acontecimentos problemáticos que constituem um desafio para o sujeito).

Tal como Jesus (2002), conclui-se que se o professor não for bem sucedido e a tensão permanecer elevada durante muito tempo, “pode manifestar sintomas de distresse que traduzem a má adaptação do organismo à situação de exigência em que se encontra”.

Neste sentido, Jesus (1996:123) distingue três estádios no caso de *distresse*: “«reacção de alarme», quando o sujeito toma consciência de uma situação de stress; «resistência», devido à necessidade de adaptação à situação, tendo em conta que as pressões continuam; e «exaustão», se a tensão se prolongar durante demasiado tempo, sendo o sujeito incapaz de manter as respostas adaptativas exigidas pela presença do estímulo stressante, resultando em distresse”.

O *eustresse* está usualmente associado à optimização dos recursos adaptativos do sujeito, perante situações problemáticas que constituem um desafio. Para alguns autores (Pithers & Fogarty, 1995, cit. Jesus 1996) o eustresse equivale a um nível moderado de stress, embora varie de sujeito para sujeito.

O stress não é desencadeado por todos os estímulos a que estamos expostos, mas pela acção dos factores psicológicos que nos fazem atribuir a certos estímulos perigosidade para o organismo.

Importa recordar que todas as situações enumeradas não são por si só, geradoras de stress. Tudo depende da sensibilidade de cada um e da forma como as avaliam, dando origem a respostas de natureza biológica (reacção de alarme, fase de resistência e fase de exaustão), cognitiva (capacidade de memória), emocional e do comportamento observável (eustresse e distresse).

Apesar do descrito, parece-nos que o factor que leva uma pessoa a sentir (ou não) stress depende da análise que faz das circunstâncias, i.e., importa não só atender ao

acontecimento, mas igualmente às possibilidades de resposta que o indivíduo julga possuir para lidar com o mesmo. Nas palavras de Vaz Serra (1999), o seu impacto, nestes domínios, traduz-se não só no momento em que o problema é vivido, mas também ao longo da vida do indivíduo, na forma como encara o mundo e a vida, nos comportamentos que adopta face à promoção da sua própria saúde.

Desta forma, “a sobrevivência do ser vivo está intimamente ligada aos mecanismos de defesa e de adaptação, sendo que, quanto maiores e melhores forem estes mecanismos de auto-protecção, maiores serão as probabilidades de sobrevivência” (Almeida, 2006:76).

2. Fontes Indutoras de Stresse na Profissão Docente

Considerando o exposto no ponto anterior, podemos afirmar que o contexto confronta o docente com adversidades, resistências e constrangimentos de vária ordem. Tais influências podem causar stresse, e por isso são denominados stressores ou fontes de stresse, área onde se destacam os trabalhos desenvolvidos por Holmes e Rahe, que conduziram em 1967, à publicação de uma Escala de Reajustamento Social (Social Readjustment Rating Scale – SRRS).

O futuro professor é uma pessoa com sentimentos, valores, preocupações e emoções, pelo que a sua dimensão humana, moral e afectiva não pode ser negligenciada. É com base nesta perspectiva que se procura avaliar a importância de acontecimentos de vida enquanto indutores de stresse no indivíduo e se, no início, os autores consideravam apenas os acontecimentos tidos como negativos pelas suas características, mais tarde, alargaram a sua inclusão aos acontecimentos vistos como positivos, definindo acontecimento de vida como “um qualquer acontecimento que cria mudança no padrão habitual de vida, requerendo ajustamento significativo no estilo de vida” (Mendes, 2002:28).

Na perspectiva de Vaz Serra (1999:9) o stresse, compreendido até então, como uma resposta do organismo perante um agente agressor, passa a ser visto em “função das circunstâncias antecedentes que o determinam”.

Em todas as situações indutoras de stresse há dois tipos de situações fundamentais com as quais o indivíduo tem que aprender a lidar, nomeadamente o problema que cria o desequilíbrio com o meio ambiente e as emoções negativas que daí decorrem.

Porém, e na linha de argumentação de Kyriacou (1987) e Latack (1989), (cit. Jesus, 1996) o problema surge quando o nível de stresse é muito elevado ou continua por um longo período de tempo, sentido o sujeito dificuldade em reduzir a intensidade ou a duração dos estímulos desencadeantes, o que provoca a hiperactividade do funcionamento do organismo durante demasiado tempo.

Uma perspectiva diferente foi introduzida por Holmes e Rahe (1967, cit. Mendes, 2002), que tentaram avaliar a importância dos acontecimentos da vida como indutores de stresse no ser humano. Para estes autores, os acontecimentos da vida, tidos como indutores de stresse, foram inicialmente considerados com base nas suas características negativas, causadores de efeitos perniciosos para os indivíduos. Porém, gradualmente têm vindo a ser definidos como sendo um qualquer acontecimento que cria mudança no padrão habitual de vida, requerendo ajustamento significativo no estilo de vida.

Perante as inúmeras fontes indutoras de stress, Esteve (1992) mencione como principais os recursos materiais, as condições de trabalho, as exigências sobre o professor, as modificações do papel do professor, a contestação, a imagem do professor, entre outras.

Assim, não é surpreendente que, também Ramos (1999) aponta como principais indutores de stresse na profissão docente, as relações humanas, alterações constantes na política educativa, desvalorização social, colocações dos professores, condições materiais, horários de trabalho, tipo de vínculo contratual, número de alunos por turma, problemas relacionados com os alunos, problemas familiares e sociais dos alunos, falta de participação dos encarregados de educação e tarefas lectivas.

Problemas de indisciplina, desinteresse e insucesso escolar e dificuldade na gestão dos comportamentos dos alunos, têm sido apontados como as principais fontes indutoras de stresse dos docentes por Hart, (1987); Rickman & Hollowell, (1981); Veenman, (1984), (cit. Jesus, 2000).

Pese embora as características pessoais, para Mota Cardoso (1999:35) são vários os agentes indutores de stresse na profissão docente, nomeadamente a relação humana na base e contexto da profissão; alterações constantes, na definição e no processo, do papel

profissional; condições materiais das escolas; horário de trabalho; número de alunos; características dos alunos; preparação de aulas e avaliação dos alunos.

A este conjunto genérico de agentes indutores de stresse, próprios da profissão docente, juntam-se outros, nomeadamente a sobrecarga de trabalho, regras burocráticas, exigências hierárquicas, e, ainda factores pessoais tais como características de personalidade, expectativas de vida, *locus* de controlo, as de ordem familiar e sociais.

Na mesma linha de pensamento, Castro (2001) salienta ainda, como sérios problemas/desafios, o quotidiano escolar, a complexidade da sala de aula (...) cuja dinâmica deriva de múltiplas variáveis em interacção, ora entre professores e alunos, ora entre professores, ou ainda, entre professores e outros elementos da comunidade educativa, na qual se incluem os familiares dos educandos.

De acordo com Mota Cardoso *et al.* (2002:26), estudos realizados no Reino Unido, até ao início dos anos 70 do século XX, indicaram que os professores eram negativamente afectados pela desobediência dos alunos, maus resultados escolares, turmas grandes, barulho, tarefas burocráticas, remuneração, formação, sentimentos de inadequação e descrédito do estatuto social da profissão.

Actualmente, e reportando-nos especificamente ao ensino, as exigências e expectativas sociais em torno da profissão docente têm vindo a sofrer um aumento significativo, quer em número, quer em complexidade (Abrantes, Serrazina & Oliveira, 1999; César & Silva de Sousa, 2000). A estes profissionais é-lhes exigido que acompanhem as constantes mudanças sociais, exigência que constitui para a maioria uma fonte de stresse.

Deste modo, no ponto que se segue, debruçaremos a nossa atenção sobre as fontes de stresse nos futuros professores.

2.1. Fontes indutoras de stresse nos futuros professores

Perante a diversidade de fontes indutoras de stresse, pretendemos identificar quais os factores que contribuem para o mau ajustamento e desgaste a que o futuro professor é sujeito em situação de estágio. Sem pretensão da nossa parte de fazermos uma análise exaustiva do tema, é porém nossa preocupação recolher os principais factores de stresse nesta fase formativa.

Estamos convictos que o estágio representa um meio privilegiado para a concretização de experiências, constituindo um momento de preparação para o desenvolvimento pessoal e profissional do futuro professor. Porém, este contexto apesar de aliciante e desafiante, pode revelar-se difícil devido aos múltiplos problemas e exigências com que o estágio se confronta.

De facto e no entender de Caíres (2002:99) “a experiência de estágio continua a ser pautada por uma multiplicidade de stressores com os quais o aluno se confronta no seu dia-a-dia”.

Tendo em conta o contributo de vários autores (Canário, 1997, 2001; Afonso, 2001; Roldão, 2001; Estrela *et al.*, 2002; Francisco & Pereira, 2002), verifica-se que, “a precária organização, a indefinição das funções das instituições de formação na profissionalização dos alunos, o desajustado acompanhamento e a deficiente articulação entre o mundo do trabalho e o ensino superior” podem revelar-se também indutores de stresse, em função do significado e da relevância que os alunos lhes atribuem.

Pese embora o tempo que é exigido ao estagiário para planificar as suas actividades, o elevado grau de dificuldade de algumas tarefas e a sobrecarga de trabalho, a verificação da total ausência de desafios e o excesso de “tempos mortos” por falta de trabalho para realizar as tarefas poderão ser fontes de stresse, no entender de Hall (1990) , Caíres (1998) e Pires (1998).

Com base em alguns estudos realizados nesta área, podemos mencionar outros factores stressantes associados ao estágio, nomeadamente mais ligados a questões financeiras sentidas pelo futuro professor. Ou seja, de acordo com as evidências recolhidas por Head e colaboradores (1996), o facto da grande maioria dos alunos estagiários dependerem dos pais, parece constituir um stressor acrescido.

Como se pode constatar, são múltiplas as fontes de stresse percebidas pelo estagiário, desde as relacionadas com a personalidade do futuro professor, com o local de trabalho e o seu grupo de trabalho, passando pelo comportamento e relacionamento com o supervisor.

Muito embora o processo supervisivo tenha também como objectivo o apoio emocional dos formandos, ele próprio poderá constituir-se como um dos factores indutores de stresse, representado pela pessoa do supervisor ou, inclusivamente, pelas estratégias de supervisão adoptadas. Alarcão (1996:24) acrescenta ainda que até as “próprias instruções do

supervisor/orientador podem parecer ambíguas, as sugestões difíceis de realizar, as críticas confusas e misteriosas”.

Tendo em conta os estudos realizados por Oliveira (1998), verifica-se que um dos factores com maior expressão de stresse nos alunos estagiários, quer a nível da sua intensidade, quer no domínio da frequência, tem a ver com a interacção com o orientador e com a avaliação. Estes dados parecem ir ao encontro dos obtidos por Valadas (1995), ao concluir pela existência de níveis de ansiedade elevados relacionados com a interacção entre o aluno estagiário e o orientador.

Ainda a este respeito, Pereira *et al.* (2004) referem que a supervisão como peça fundamental no processo de ajuda, é também considerada uma principal fonte de stresse nos alunos estagiários.

Embora a supervisão e os supervisores possam contribuir para o aumento de níveis de stresse, para Munson (2002) esta proposição poderá nem sempre ser verdadeira, sendo que em algumas pesquisas os supervisandos identificaram, como fonte principal de ajuda para lidar com o stresse, o apoio e o suporte do supervisor.

Configura-se assim que, a promoção de um bom clima afectivo-relacional em situação de estágio pode contribuir para diluir o stresse, situação desejável, pois na opinião de Garmston *et al.* (2002), (cit. Belo, 2003:94), o stresse pode limitar “a cognição e as capacidades de tomada de decisão”.

A (in)capacidade do futuro professor para lidar de forma adequada com as situações indutoras de stresse com as quais se poderá confrontar ao longo do estágio, irá ter repercussões no seu bem-estar físico e mental, constituindo-se como uma condição imprescindível aos processos de aprendizagem e ao seu sucesso profissional.

Ter consciência das tensões geradoras do stresse e reconhecer os seus sintomas é o primeiro passo para se poder lidar com os conflitos que nos assaltam. Nesta linha de entendimento, para Jesus (1996) “as potenciais situações de stresse só constituem problema se o sujeito não conseguir lidar adequadamente com elas, isto é, não utilizar estratégias de «coping» eficazes para as gerir, podendo tornar-se ameaçadoras as situações inicialmente percebidas como de desafio”.

Reconhece-se assim a necessidade de se desenvolverem estratégias e competências com o objectivo de levar os intervenientes (futuro professor, supervisor e cooperante) a

compreenderem e lidarem com o stresse no sentido de se tornarem mais resilientes (Pereira & Francisco, 2004), questão que nos remete para os mecanismos de *coping*.

Assim sendo, as potenciais situações de stresse só constituirão um obstáculo se o futuro professor não conseguir lidar de forma adequada com as mesmas, i. e., se não for capaz de utilizar estratégias de *coping* ou confronto no sentido de gerir essas mesmas situações (Lazarus & Folkman, 1984).

Porém, antes de nos centrarmos nas estratégias de *coping*, procuremos, em seguida, focalizar a nossa atenção nos sintomas e consequências do stresse, remetendo-nos para o cenário que apresentaremos a seguir.

2.2. Sintomas e consequências do stresse nos futuros professores

O Ser Humano encontra-se preparado para responder a situações de stresse, no entanto, dependendo das situações, socialmente, a pessoa inibe-se de manifestar certas emoções, a não ser que a situação de stresse seja tão intensa que seja impossível de controlar.

Em termos práticos, o que pode constituir pressão e stresse para uma dada pessoa, poderá não representar qualquer problema para outra. O desenvolvimento do processo de stresse depende não só do estado de saúde em que o futuro professor se encontre, como também da sua personalidade.

Depreende-se daqui que, nem todos os indivíduos desenvolvem o mesmo tipo de respostas diante dos mesmos estímulos. Esta ambivalência coloca-nos, assim, a ênfase na necessidade de avaliarmos a forma como cada futuro professor experiencia as potenciais fontes de stresse.

A formação de professores é um processo de construção que se faz ao longo de um percurso, onde inclui sujeitos, conhecimentos, estratégias e contextos. Neste enquadramento, para Tavares (1997) não é possível pensar desenvolver os processos de formação, sem se colocar os problemas dos sujeitos, das suas capacidades, dos seus níveis de desenvolvimento, físico, psicológico, social e dos seus diferentes estereótipos.

Pese embora algumas das dificuldades inerentes ao estágio, Amiguiño e colaboradores (1997) dizem ser um processo normal o facto de se tratar de uma experiência de formação/aprendizagem, de implicar o confronto com uma realidade algo distinta daquela

que se imaginara, e por desencadear um questionamento de convicções e representações é, vivenciado de uma forma por vezes conflituosa mas, com repercussões positivas no desenvolvimento pessoal do indivíduo.

Com base nas suas investigações, Francisco (2006:244) considerou os estágios pedagógicos como sendo “uma referência no percurso académico, pessoal e profissional dos alunos estagiários (...) momento fundamental na transição do estatuto de estudante para professor”. Porém, um dos primeiros aspectos a destacar dos resultados obtidos nos estudos empíricos por si realizados remete para a importância do estágio como “um momento difícil e stressante devido aos múltiplos problemas que ocorrem no decorrer deste” (pp. 245).

Mediante a multiplicidade de factores de stresse a que o futuro professor está potencialmente exposto durante o estágio pedagógico, as questões que eventualmente poderemos colocar é “Como é que o estagiário sobrevive a tudo isto?”, “Como se manifesta tal stresse no estagiário?”, e por fim, “Como é que ele sobrevive a tudo isto?”.

Uma outra questão relevante prende-se com o facto da percepção e reacção ao stresse não ser sentida de igual forma pelos futuros professores, *i. e.* uma determinada situação pode ser vivenciada por um aluno estagiário como stressante, e não ser vivida como tal por outros.

Considerando o impacto do stresse nos futuros professores, e baseado em diversos estudos realizados no Ensino Superior, autores como Misra, McKean, West & Russo (2000) e Tully (2004) sublinham que o nível de stresse percebido tende a ser mais elevado em função do ano do curso. Esta correlação parece prender-se com o facto das exigências académicas nos alunos mais experientes tenderem a ser maiores, na medida em que lhes são atribuídas mais responsabilidades. Por outro lado, os alunos podem sustentar expectativas mais elevadas acerca do seu próprio desempenho à medida que progridem no curso. De acordo ainda com os mesmos autores, o stresse varia em função do género dos alunos, sendo que as raparigas experienciam níveis mais elevados de stresse do que os rapazes.

Num estudo realizado por Head e colaboradores (1996) as principais consequências do estágio situam-se mais ao nível da relação com os outros, da *performance* do aluno estagiário e do seu sentido de auto-eficácia. Foram identificadas, ainda, consequências a nível da saúde física e mental dos futuros professores. Os sintomas apontados nas respostas

dos alunos estagiários incidiam sobre as perturbações do sono e as mudanças de humor, ataques de pânico e perda do apetite, resultados reforçados por Caíres & Almeida (1997a,b), num estudo com alunos de Psicologia.

Head e colaboradores (1996) verificaram ainda a presença de alguma tendência para a somatização dos problemas, manifestada sob a forma de dores nas costas, alterações do ciclo menstrual, dores várias e variações de peso.

Da vasta lista de sintomas frequentemente sentidos pelos futuros professores, Silva (1997) refere as queixas físicas (cansaço) e as psicológicas (angústia e frustração).

Numa investigação efectuada por Capel e colaboradores (1997), destacam a perda de interesse pelas actividades de lazer, afastamento dos colegas (voluntário ou involuntário), fadiga persistente, constipações e dores de cabeça frequentes, problemas digestivos, humor irritável e choro frequente. Identificam ainda também um conjunto de sintomas cognitivos, relacionados com hesitações, pensamento confuso, dificuldade em tomar decisões e insegurança.

Num estudo efectuado com alunos estagiários portugueses (de vários grupos disciplinares, nomeadamente Educação Física, Matemática, Pré-escolar, 1.º Ciclo do Ensino Básico, entre outros), Francisco e colaboradores (2003) encontraram um conjunto de sintomas físicos (sudação, dores de cabeça e tensão muscular), comportamentais (não conseguir estar muito tempo no mesmo local, afastando-se de tudo e de todos, rubor facial) e cognitivos (vontade de desistir, autoconfiança em baixa), associados ao stresse, que se manifestavam com maior incidência em altura de estágio. Posteriormente (2005), e igualmente em alunos futuros professores portugueses, identificaram como principais sintomas, a depressão ou afastamento, ansiedade generalizada e queixas somáticas.

Mais recentemente, Francisco (2006) refere que as diferenças individuais, no que respeita ao sexo, são evidentes e estatisticamente significativas, verificando-se que as raparigas apresentam valores médios mais elevados de stresse, sintomas de stresse, problemas de saúde e menor satisfação com o suporte social.

O stresse pode ter consequências preocupantes para o futuro professor, com repercussões não só para o seu bem-estar em geral, como também para a sua saúde física e mental. Ter consciência das tensões que são geradoras do stresse e reconhecer os seus sintomas é o primeiro passo para se poder lidar com os conflitos que vão surgindo.

Face ao exposto, reconhece-se a necessidade e a importância de se desenvolverem estratégias e competências de modo a que os futuros professores em situação de estágio, bem como Supervisores e Cooperantes compreendam e possam lidar eficazmente com as situações indutoras de stresse, com as quais se confrontam na sua prática diária em situação real de sala de aula.

Um grande número de investigadores, conforme tivemos oportunidade de verificar, tem procurado identificar as fontes de stress nos futuros professores. Neste contexto, alguns estudos mais sistemáticos têm sido realizados de modo a ir ao encontro de soluções para uma série de factores que podem afectar o equilíbrio entre as exigências do trabalho e as capacidades pessoais e, conseqüentemente, geradoras de stress.

Passaremos de seguida, a focalizar a nossa atenção nas estratégias de *coping* utilizadas pelos futuros professores.

3. Conceito de *Coping*

A aceitação da forma de encarar o stresse levou à produção de numerosas investigações no sentido de estudar os factores de vulnerabilidade e de resistência ao stresse. Um factor frequentemente relacionado com a pessoa tem a ver com as estratégias de *coping*.

Através de uma breve revisão da literatura a nível da definição do termo *coping* e traduzindo-o para a língua de Camões correspondem-lhe duas importantes expressões: “estratégias de confronto” ou “formas de lidar”.

Autores como Moos & Schaefer (1993), utilizam o termo *recursos de coping* quando querem referir-se a factores pessoais e sociais relativamente estáveis que influenciam a forma como o indivíduo tenta lidar com as transições e crises da vida, e o termo *processos de coping* quando se referem aos esforços, tanto cognitivos como comportamentais, que os indivíduos fazem em circunstâncias de stresse específicos. Relativamente a este último (processos de *coping*), estes autores postulam que alguns aspectos do sistema pessoal (tais como aspectos demográficos e outros factores pessoais), o sistema ambiental (os acontecimentos da vida e os recursos sociais), características focais da crise de vida ou da

transição e a avaliação individual da situação providenciam um contexto para a selecção e efectivação das respostas de *coping*.

Talvez por isso Mota Cardoso (1999:41) entenda que os mecanismos de *coping* assumem relevante importância ao nível do desenvolvimento pessoal, uma vez que reforçam a auto-estima da pessoa e as suas expectativas positivas de auto-eficácia. O autor acrescenta ainda que “eficazes ou não – influenciam as futuras avaliações do indivíduo em novas situações de stress (...) é após o exercício dos esforços pessoais de superação do problema gerador de stress que se dá o terceiro momento avaliativo do processo, com a questão “lidei bem com a situação?”.

Neste contexto, se a resposta for positiva, isso significa que a pessoa resolveu a transacção de stress (*eustress*); se for negativa, sofre as consequências de um estágio prolongado de stress (*distress*).

À semelhança de grande parte dos autores que têm vindo a estudar esta temática, Cleto & Costa (2000:71) entendem que “por altura de transições de vida, o indivíduo deve mobilizar recursos pessoais, de coping e sociais para negociar um nível qualitativamente diferente de adaptação à nova situação”.

Parece-nos claro que o conceito de *Coping*, à semelhança do de stress, não é propriamente um conceito simples de definir, mas regista-se uma tendência consensual sugerindo que envolve uma variedade de comportamentos, cognições e percepções, as quais oferecem alguma protecção ao stress, estando relacionados com o bem-estar individual.

Nos anos oitenta, do século XX, Monat & Lazarus, (cit. Pereira 2001) definiram *coping* como os esforços que o indivíduo faz para lidar com situações de dano (situações desagradáveis), ameaça (antecipação daquilo que poderá acontecer – ocorrências negativas) e desafio (possibilidades para ultrapassar as dificuldades), quando está disponível uma rotina ou uma resposta automática.

Numa interessante abordagem do conceito, Lazarus (1993, cit. Mendes, 2002:46) realça que este deve ser entendido não de uma forma estática, mas antes como um processo, uma vez que estamos constantemente a modificar as nossas circunstâncias ou a maneira como elas são avaliadas, com o objectivo de as tornar mais favoráveis.

Os mecanismos de *coping* desempenham assim, no entender de Sheu *et al.* (2002), um papel fulcral no processo de gestão do stress, tendo implicações igualmente ao nível do bem-estar e saúde dos indivíduos.

Reportando-se a Lazarus (1993), Jardim & Pereira (2006) referem que, desde a década de 60 do século XX, tem havido um reconhecimento crescente de que, embora o stresse seja um aspecto inevitável da vida humana, é o *coping* que faz a grande diferença. De acordo com estes autores, *coping* pode ser definido como os esforços cognitivos e comportamentais em constante mudança para gerir exigências específicas, externas ou internas, que são percebidas como colocando à prova ou sobrecarregando os recursos de um indivíduo. Estes esforços cognitivos e comportamentais estão numa contínua mudança em função de “avaliações e reavaliações da relação pessoa-meio, que está também continuamente em mudança”(Folkman & Lazarus, 1991:210).

Folkman & Lazarus (1985) dão-nos conta de que quando um indivíduo avalia uma determinada situação como inalterável utiliza mais o *coping* orientado para a emoção. Contudo, se uma determinada situação é mais avaliada mais como alterável do que inalterável, fará uso sobretudo do *coping orientado* para o problema.

Dada a complexidade das funções dos professores, sobretudo as que se desenvolvem na sala de aula, a emergência de problemas ou dificuldades a resolver é uma constante no quotidiano da profissão docente, pelo que a formação inicial dos futuros professores deve procurar compreender e ajudar a dar resposta às reais necessidades dos mesmos, na escola (Esteves, 1991; Jesus, 1994; Ribeiro, 1989, cit. Jesus, 2000).

O stresse experienciado e o seu impacto no bem-estar dos futuros professores tem sido estudado com considerável detalhe e interesse na literatura, bem como as inter-relações que se estabelecem entre o stresse percebido e as estratégias de *coping* (mecanismos para lidar com situações difíceis) que utilizam para fazer face ao mesmo e o suporte social existente. A este respeito, parece-nos que tão importante como definir e caracterizar o stresse, é conhecer e compreender as estratégias de coping de que o indivíduo dispõe.

Em todas as circunstâncias indutoras de stresse, há dois tipos de situações fundamentais com que o futuro professor tem que aprender a lidar, que tem a ver com o problema e as emoções. Deste modo é possível identificar duas estratégias de *coping* fundamentais: *coping* centrado no problema (*coping* instrumental) que envolve o indivíduo em tentativas activas para enfrentar a fonte de stresse no sentido da resolução dos problemas e assim reduzir a percepção da ameaça, e, *coping* centrado nas emoções (*coping* apelativo) que inclui estratégias destinadas a reduzir os níveis de ansiedade, minimizando as

consequências de uma situação que não pode ser alterada por meio de esforços que permitam ao indivíduo pensar e agir de uma forma eficaz (Lazarus *et al.* 1984).

Quando o futuro professor utiliza estratégias de *coping* eficazes, as emoções podem ser ajustadas e a situação de stresse resolvida. No entanto, estratégias de *coping* inadequadas têm estado associadas significativamente a níveis de stresse elevados e ao aumento dos efeitos negativos do stresse.

Assim sendo, parece-nos ser importante abordar algumas das estratégias utilizados pelos futuros professores, ao longo do seu estágio pedagógico e em situações de stresse, retomando algumas reflexões teóricas elaboradas por diferentes autores.

3.1. Estratégias de *coping*

Ainda que se afirme que é difícil superar situações indutoras de stresse, mais do que identificar o que pode ser gerador de stresse, importa olhar este problema pelo lado positivo e descobrir estratégias que permitam ultrapassá-lo. Este aspecto levou ao desenvolvimento de conceitos e abordagens, que não só procuram introduzir perspectivas mais optimistas do problema, como também proporcionar uma porta aberta para o encontro de processos de intervenção.

Daí que se torne pertinente falarmos de seguida das estratégias de *coping* que o futuro professor poderá accionar para poder lidar com situações de stresse, bem como toda a rede social que poderá utilizar, fazendo face aos desafios que lhes surgem em situação de estágio.

Pelos possíveis efeitos e prejuízos causados pelo stresse, Francisco *et al.* (2006a) reconhecem a “urgência de descobrir estratégias de forma a levar os alunos estagiários a aprender a lidar com o stresse do dia-a-dia (estágio enquanto situação difícil), aprendendo a treinar novas competências pessoais”.

Das pesquisas obtidas duma investigação efectuada por Head e colaboradores (1996), foram várias as formas identificadas entre os alunos estagiários, utilizadas como estratégias para lidar com o stresse. Entre elas, destacam-se o fumar e beber mais do que o habitual, comer em demasia e fazer exercício físico. Em alguns casos, o recurso a anti depressivos foi também identificada como uma das estratégias utilizadas. Revelou o estudo que alguns

alunos diziam recorrer à oração e às idas à igreja, e uma pequena minoria recorria à psicoterapia e ao aconselhamento. A partilha dos problemas com os colegas foi uma das estratégias que se revelou mais eficaz e uma das mais procuradas.

No estudo levado a cabo por Galvão (1996) identifica-se como estratégia de *coping*, o recurso dos alunos estagiários ao grupo de amigos como importante factor de ajuda e equilíbrio.

Também Stone, Helder & Scheneider (1988) e Pereira (1992; 1997) acrescentam que as estratégias de *coping* podem ser classificadas da seguinte forma: como resolução de problemas, redefinição da situação, evitamento, suporte social e redução da tensão pela procura de informação ou religião. As estratégias pessoais de *coping* são resultado da socialização e da história de aprendizagem da pessoa.

A indagação sobre o que se procura saber e o que está disponível no momento de avaliação, leva Mota Cardoso a concluir que “as estratégias de coping representam a nossa acção no contexto de uma transacção de stress e destinam-se a restabelecer o nosso bem-estar (1999:41) ”.

Para Caíres (2001:110-111) a solução conjunta dos problemas discutidos em grupo são “igualmente apontadas como um bom suporte social” ajudando-o a desdramatizar as situações difíceis e a encontrar as soluções mais adequadas. Salienta ainda que “entre os alunos que se limitavam à realização de actividades de rotina, eram maiores os níveis de depressão, revelando-se esta passividade como uma estratégia de *coping* menos adequada.” (pp. 113).

Na opinião de vários autores (Olson & Osborne, 1991; Caíres, 2001) a existência desta rede social construída na universidade ou ao nível do estágio para além de constituir uma oportunidade de crescimento conjunto, é muitas vezes um importante ponto de referência. Permite-lhe não só partilhar as suas experiências vividas, comparar o grau de eficácia das suas respostas às exigências que lhe são colocadas, bem como os progressos que vão efectuando.

Dentro deste suporte social, a quem o futuro professor poderá recorrer é aos supervisores, uma vez que estes poderão funcionar como um importante apoio emocional e factor de redução de tensões (Oliveira, 1992; Alarcão, 1996; Francisco, 2001).

De todas as investigações realizadas no sentido de construir um instrumento de avaliação dos processos de *coping* e para medi-los em variadas situações contextuais, Lazarus, (1993, cit. Mendes, 2002:49-50) sistematiza assim as principais conclusões:

- O conceito de *coping* é complexo. Tem-se levantado a questão se existem estratégias de *coping* específicas para determinadas situações ou se as mesmas são escolhidas por processos de “tentativa e erro”. Lazarus responde que possivelmente existem ambas;
- O *coping* depende da avaliação acerca do que deve ser feito para modificar a situação. Se a avaliação é de que alguma coisa pode ser feita, então predominam as estratégias centradas no problema; se pelo contrário, a avaliação diz que nada pode ser feito, emergem as estratégias centradas nas emoções;
- Quando há uma constância no tipo de transacção geradora de stresse, como por exemplo nas situações de trabalho, saúde ou nas relações familiares, não se evidenciaram, quanto ao sexo, diferenças nos padrões de estratégias de *coping* utilizadas;
- Algumas estratégias de *coping* são mais estáveis ao longo de diversas transacções, enquanto outras parecem estar mais relacionadas com determinado tipo de circunstâncias. Assim, o “pensar positivamente” acerca das situações parece ser relativamente estável e dependente em larga medida da personalidade, enquanto que o “procurar apoio social” é instável e depende consideravelmente do contexto social;
- As estratégias de *coping* mudam de acordo com o cenário de uma transacção de stresse complexa para outro;
- O *coping* actua como um poderoso mediador das respostas emocionais; as respostas positivas estão associadas a algumas estratégias de *coping* e as negativas a outras;
- A utilidade de qualquer padrão de *coping* varia com o tipo de transacção de stresse que se esteja a verificar, com o tipo da personalidade do indivíduo envolvido e com o resultado que se pretende estudar. O que é funcionante num contexto pode ser contraproducente noutro.

Num estudo realizado por Francisco e colaboradores (2003) com alunos estagiários portugueses, foram encontrados dois tipos de estratégias de *coping* utilizadas pelos

estudantes para lidarem com as situações vividas no estágio: “o *coping* centrado no indivíduo e o *coping* centrado no outro”. É de referir que no primeiro, as estratégias mais utilizadas consistiam em “desviar o pensamento para coisas positivas, procurar ver o lado positivo da questão, evitar estar sozinho”. No *coping* centrado no outro, os alunos estagiários utilizavam como estratégias “as saídas nocturnas, o sair para se distraírem, ou, saem com os amigos para conversar ou desabafar”.

Mesmo perante um cenário pouco animador, há quem vença o desafio da mudança, experimentando as suas relações de uma forma positiva. Partilhamos da opinião de Picado (2005:67) ao afirmar que “para se alcançar uma boa relação pedagógica, significativa, vital e humana, há que construí-la diariamente, descobrindo o outro, redescobrimo-se no outro, dando de si e recebendo também”.

Como salienta Pereira (2006), as estratégias de *coping* compreendem os mecanismos que o indivíduo utiliza, permitindo-lhe lidar de forma adequada, ou não, com as situações indutoras de stresse.

3.2. A importância das estratégias de *coping* para os futuros professores

Conclui-se pelo que foi anteriormente referido que o processo de *coping* corresponde às estratégias que o futuro professor utiliza para lidar com as situações de ameaça, dano e desafio e que os mecanismos de *coping* são influenciados pelas características de personalidade do indivíduo e por factores situacionais.

Sendo a profissão docente eminentemente relacional, é de primordial importância para o justo equilíbrio dos futuros professores e a promoção do seu bem-estar que se desenvolvam estratégias para lidar com o stresse, suportes sociais de apoio e que os mesmos se deixem ajudar pelos seus pares.

As consequências do stresse provocadas pelo desgaste que o estágio possa induzir, poderão constituir-se como um problema se o futuro professor não conseguir lidar de forma adequada nem consigo próprio, nem com o trabalho que está a realizar.

Embora se possa concluir de acordo com Compas (1987), que as estratégias de *coping* que o indivíduo adopta estão relacionadas com o processo de socialização e história pessoal da aprendizagem do mesmo, apesar das “inevitáveis” dificuldades iniciais, é possível

desenvolver estratégias e promover procedimentos que ajudem o professor no início de carreira.

A gestão do stresse e a promoção do bem-estar do docente pode ser conseguida através de diferentes intervenções, de modo a contribuir para que lidem positivamente com situações adversas no seu trabalho, modificando a sua visão e as respostas a essas mesmas condições.

Como refere Pereira (1991:36), “de acordo com o tipo específico de situação, assim as estratégias de *coping* poderão ser mais ou menos influenciadas”.

Na opinião de Jesus (1996:21) “a formação de professores, embora pretenda ser um meio para a qualidade de ensino, revela-se frequentemente inadequada face às novas exigências da profissão docente, pois tem incidido mais na preparação para transmitir conteúdos programáticos do que no treino para gerir as relações interpessoais na sala de aula”. O mesmo autor (*ibid*: 2002) refere, ainda, que é necessário uma adequada formação teórica que forneça ao potencial professor instrumentos de reflexão ou de leitura para uma análise adequada das possíveis situações profissionais com que virá a confrontar-se, permitindo-lhe actuar de forma fundamentada.

No entender de Simões (1994:123) “é necessário ajudar o futuro professor a extrair significados da sua experiência prática, sendo a reflexão guiada um processo útil nesse sentido; para isso, é conveniente criar condições que permitam estabelecer relações profissionais com «metaguias» familiarizadas com técnicas de reflexão guiada para os ajudar a extrair significados das experiências práticas e integrar essas aprendizagens”.

Destaca-se aqui a ideia de que, no essencial, o professor pode ser concebido como um ser construtivista que tem a possibilidade de ser um prático reflexivo (Pope & Denicolo, 1993, cit. Simões, 1994).

Urge uma prática reflexiva por parte do futuro professor para saber lidar com aspectos difíceis da Prática Pedagógica, bem como espaços orientados para o debate, partilha de experiências. É necessário que se procurem soluções para cada situação de stresse, no sentido da mudança e da (re)construção das práticas, requerendo actualização e aprofundamento permanente e sustentado.

Conscientes da importância e da influência que as atitudes do supervisor detém no auxílio da gestão e autogestão dos níveis de stresse experienciados pelos futuros professores, partilhamos da opinião de Munson (2002) que, através de pesquisas que realizou, os

supervisandos identificaram como fonte principal de ajuda para lidar com o stresse, o apoio e o suporte do supervisor.

Torna-se fundamental e necessário, na opinião de Francisco *et al.* (2006) “nos sistemas educativos e formativos, desenvolver processos e actividades que promovam experiências que ajudem o aluno estagiário a ser mais resiliente para enfrentar a nova realidade que se lhe impõe quando enfrenta a realidade das escolas e o processo de supervisão inerente ao estágio pedagógico”.

A Prática Pedagógica tem sido a estratégia mais comum no treino dos futuros professores, envolvendo relações entre duas ou três pessoas – o Supervisor da instituição de formação e/ou o professor da escola que colabora no processo (Cooperante) e o formando. Na opinião de Ribeiro (1990: 39) “se o Supervisor da instituição formadora e/ou o professor da escola que acompanha o formando durante esse período, se revelarem excelentes na sua acção, os resultados podem ser bastante diversos.

Mais uma vez reforçamos a tónica da importância da supervisão no funcionamento destes grupos, sendo a sua presença de carácter imprescindível no sentido de se otimizar a comunicação terapêutica, da elaboração de protocolos de actuação e do próprio ensino aos elementos não profissionais que lideram o grupo (Rodriguez & Cohen, 1998, referidos por Vaz Serra, 1999).

Com efeito, a investigação tem demonstrado que, para além da importância que se atribui aos recursos de *coping*, tem-se considerado que o apoio social, bem como determinadas variáveis pessoais que o influenciam, contribuem significativamente para proporcionar ao futuro professor bem-estar e adaptação às transições de vida. Tomando como referência Vaux (1988, 1992), o apoio social não é senão um metaconstructo, envolvendo a rede social de apoio, os comportamentos e as percepções de apoio, com influências de factores de contexto e pessoais.

Retomando esta linha de pensamento, Goes *et al.* (2004) sustenta que a compreensão do suporte social implica a implementação de uma estratégia analítica cuja prioridade é a rede social no seu todo e o suporte disponibilizado por essa rede. A análise da rede social no seu todo, pode fornecer elementos precisos sobre os contextos gerais em que decorrem as relações de suporte e sobre a complexidade dos laços estabelecidos na rede. Ainda para este autor, essa rede pode ser perspectivada como o grupo de pessoas, membros da família,

vizinhos, amigos ou outras pessoas susceptíveis de trazer a um indivíduo ou a uma família uma ajuda e um apoio real e durável.

Sendo o suporte social definido como o conforto físico e emocional que nos é dado por um vasto leque de pessoas, nomeadamente a família, amigos, pares e outros, depreendemos daqui que ele fornece-nos então a sensação de ligação e pertença a uma comunidade/grupo de pessoas que gostam e pensam bem de nós, nos aceitam, se preocupam e nos estimam ou valorizam (Moss, 1973; Vaux, 1988).

É na investigação liderada por Caplan em 1974, que, referindo-se a um “sistema de apoio” que incluía não só a família e amigos, mas também a ajuda informal prestada pela vizinhança, serviços comunitários e outros, que introduzem esta variável no estudo do fenómeno stresse. Neste sentido, será benéfico para o futuro professor acreditar que os outros se interessam por ele, o valorizam, aceitam e, simultaneamente, caso ele necessite, o possam ajudar a resolver problemas e a ultrapassar dificuldades (Pinheiro & Ferreira, 2001).

Porém, mais do que a disponibilidade dos recursos, o que parece ser mais determinante na ajuda em situações de stresse, é a percepção de cada um de pertença a uma rede social coesa, partindo do pressuposto que os recursos até podem existir, estarem disponíveis, mas não serem utilizados dado o indivíduo não os perceber como tal, ou temer de alguma forma recorrer a eles.

No momento actual do conhecimento e perante um enquadramento social determinado com exigências a todos os níveis – laborais, sociais, hierárquicos – o bem-estar do professor é fundamental.

Da articulação entre as opiniões transmitidas por vários autores (Pereira, 1996, 2001; Jesus, 2000; Tavares *et al.* 2001), depreende-se que os sistemas de formação devem valorizar o desenvolvimento individual para que deste modo os futuros professores possam aprender a saber lidar adequadamente com as estratégias de *coping*, que podem ser utilizadas para lidar com os factores de stress, com vista a minimizar ou ultrapassar as adversidades profissionais e os seus efeitos.

Um dos pontos de referência do estudo do suporte social levada a cabo por vários autores (Oliveira, 1992; Alarcão, 1996; Head *et al.*, 1996; Francisco, 2001) prende-se com a instituição de estágio, mais especificamente com a figura do supervisor e o grau de satisfação com estes. A disponibilidade do supervisor, o seu acompanhamento nas diversas

aprendizagens podem funcionar como um importante apoio emocional e factor de redução de tensões.

Associado à percepção de pertença a um grupo social, enquanto factor mediador dos efeitos do stresse, a percepção de suporte social elevado parece ter efeitos amortecedores e protectores na doença mental e física. Deste modo, o suporte social tem sido identificado por Ribeiro (1999), como um factor moderador que pode reduzir ou eliminar os efeitos negativos do stresse.

Esta avaliação com carácter subjectivo, é influenciada pela forma como o futuro professor encara o mundo que o rodeia e as suas interacções no geral e não a forma como ele na realidade se apresenta. A importância, o papel das interacções que o futuro professor estabelece ao longo do seu percurso de vida e o significado atribuídos ao apoio social traduzem-se na construção de uma rede que vai facilitar (ou não) a participação activa do sujeito, a exploração e experiencição de situações de vida diferenciadas e permitir (ou não) o desenvolvimento de estratégias de *coping*, auto-confiança e competência face a situações indutoras de stresse (Seco e colaboradores, 2005).

Partilhamos da opinião de Picado (2005:67) ao afirmar que “para se alcançar uma boa relação pedagógica, significativa, vital e humana, há que construí-la diariamente, descobrindo o outro, redescobrimo-se no outro, dando de si e recebendo também”.

Conforme verificámos, inúmeros estudos têm mostrado o suporte social como factor moderador no desenvolvimento de problemas emocionais, psicológicos, físicas e provocadas pelo stresse.

Em suma, à semelhança do carácter subjectivo da percepção dos sintomas de stresse, a eficácia dos mediadores dos seus efeitos parece depender mais da forma como o indivíduo percebe a ajuda disponível, da sua história de vida do que o comportamento de apoio oferecido. Conclui-se que o suporte social percebido é determinante nos processos adaptativos do futuro professor, nas mais diversas vivências.

Por tudo o que foi anteriormente referido, compreende-se a importância de que se reveste o apoio social na vida do futuro professor, como uma estratégia de *coping* por si utilizada, na minimização das consequências negativas do stresse e na promoção da saúde e do seu bem-estar físico e mental.

Face aos resultados encontrados com base nas várias leituras feitas, pretendemos verificar como se processa o contributo da relação supervisiva na Prática Pedagógica na gestão do stresse dos futuros professores.

Como apontamento final, poderemos afirmar que se é certo que não é de todo possível, anular o stresse experienciado em período de estágio, talvez possamos ajudar a minimizar os seus efeitos mais negativos ao nível da aprendizagem, do sucesso académico e do bem-estar dos alunos.

Estamos conscientes de que, em situações intermédias o stresse pode constituir-se como uma força impulsionadora na tomada de decisões e na resolução de problemas, “indispensável para levarmos a vida para a frente” (Vaz Serra, 2000), ajudando o futuro professor a melhorar o seu desempenho e as suas aptidões.

Acredita-se que as Instituições de Ensino Superior poderão interferir positivamente no sentido de incentivarem os futuros professores a utilizarem estratégias de *coping* mais adequadas de modo a poderem lidar eficazmente com as situações indutoras de stresse.

O nosso intuito é focar, a seguir, o tipo de apoio social em contexto de estágio, salientando as necessidades relacionais, dos alunos estagiários, e a importância e especificidades do suporte emocional na relação supervisiva.

Estas são algumas pistas possíveis que, de forma alguma, esgotam a riqueza e a diversidade de uma temática fascinante. Procurar perceber quais as fontes indutoras de stresse, sintomas e consequências de stresse e as estratégias de *coping* utilizadas pelos futuros professores, constitui uma tarefa inadiável, uma vez que “esta profissão precisa se dizer e de se contar: é uma maneira de a compreender em toda a sua complexidade humana e científica. É que ser professor obriga a opções constantes, que cruzam a nossa maneira de ser com a nossa maneira de ensinar, e que desvendam na nossa maneira de ensinar a nossa maneira de ser” (Nóvoa, 1992, cit. Seco, 2000:410).

Em síntese, neste segundo capítulo, foi nosso objectivo sistematizar algumas das dimensões subjacentes à definição do conceito de stresse, procurando analisar de que forma a supervisão pode contribuir para a gestão do stresse do futuro professor em período de estágio.

Face à diversidade de fontes indutoras de stresse e dos factores que poderão contribuir para a insatisfação e o possível desgaste a que o futuro professor é sujeito em contexto de

estágio, tentámos identificar, ainda, as estratégias de *coping* que os alunos estagiários procuram utilizar no sentido da resolução dos problemas.

Na Parte II da presente dissertação, e com base num estudo empírico realizado com 34 alunos do 4.º ano da Escola Superior de Educação/Instituto Politécnico de Leiria, pretendemos analisar de que forma o futuro professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico percepciona o contributo do processo de supervisão, em período de estágio, para o desenvolvimento de estratégias de gestão de stresse.

PARTE II

ESTUDO EMPÍRICO

CAPÍTULO III – Apresentação do Estudo Empírico

Os capítulos anteriores que acabámos de apresentar proporcionaram um enriquecimento e uma visão mais profunda sobre a temática em análise, permitindo estruturar um enquadramento teórico-conceitual que presumimos fundamental, com alguma consistência, a investigação que nos propusemos efectuar.

Assim, no contexto da presente investigação, pretendemos justificar as opções metodológicas que orientam o presente estudo, apresentar o problema e os objectivos do estudo, descrever e analisar os instrumentos de recolha de dados, bem como os procedimentos que foram utilizados, por fim, apresentar e analisar os principais resultados.

1. Problema

O ano de Prática Pedagógica corresponde ao início de um complexo processo que visa o crescimento profissional. É chegado o momento de aprendizagem do *saber, saber fazer, saber ser e julgar* dos resultados das acções didácticas e pedagógicas executadas em contexto de sala de aula. O estagiário vai gradualmente abandonando o seu estatuto de aprendiz e, nesta díade, a “*horizontalidade*” de papéis vai aumentando (Caíres, 2001:71, reportando-se a Copas, 1984; Grossman, 1992; Duquette, 1994).

Sendo a profissão docente, na conjugação das exigências implicadas na sua natureza, objectivos e metodologia, uma actividade potencialmente indutora de stresse, Francisco *et al.* (2006a:182), identificam, já em situação de estágio, “momentos causadores de stresse, associados ao contacto com a realidade escolar, que, por vezes, não corresponde às expectativas do estagiário, sendo inúmeras as situações imprevistas às quais se lhe exigem respostas imediatas e o mais eficazes possíveis”.

A elevada capacidade de adaptação que é exigida ao estagiário, a multiplicidade de novas variáveis que ele vai ter de passar a considerar, o assumir de uma nova postura, o pôr à prova um conjunto de capacidades e de competências em sala de aula, as possíveis tensões intra e interpessoais e os conflitos de papéis são factores relevantes que contribuem, de certa forma, para que o estágio possa ser vivenciado como uma experiência stressante.

É neste sentido que a supervisão pedagógica pode desenvolver um papel imprescindível no sentido de melhorar as relações de colaboração supervisiva no processo de formação dos futuros professores, sobretudo porque a Supervisão assume actualmente um papel mais reflexivo e colaborativo entre os parceiros supervisivos intervenientes no processo de aprender a ensinar.

Assim sendo, optámos por focalizar a nossa investigação na análise da seguinte problemática:

- Como é que o futuro professor do 1.º ciclo do Ensino Básico percepção o contributo do processo de supervisão para o desenvolvimento de estratégias de gestão de stresse?

Passaremos de seguida à apresentação dos objectivos que nortearam a presente investigação.

2. Objectivos da Investigação

Com base nas reflexões de Almeida & Freire (2003:24), “na condução de uma investigação, o investigador é orientado por determinados objectivos operacionais (...) que vão depender da natureza dos fenómenos e das variáveis em presença, bem como das condições de maior ou menor controlo em que a investigação vai ocorrer”. Apoiando-nos nesta interpretação, definimos os seguintes objectivos para o presente estudo empírico:

- Identificar algumas das fontes indutoras de stresse percebidas pelo futuro professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico em situação de estágio;

- Analisar os sintomas e consequências do stresse no futuro professor;
- Identificar estratégias ou mecanismos utilizadas pelo futuro professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico para lidar com o stresse experienciado em situação de estágio;
- Analisar o grau de satisfação do futuro professor do 1.º Ciclo do Ensino Básico em relação ao estágio;
- Explorar a existência de diferenças nos níveis de stresse experienciados pelos futuros professores ao longo do estágio;

3. Opções Metodológicas

Quando se faz um trabalho de investigação em Ciências Sociais, há que ponderar e decidir qual o paradigma que encaminhará esse mesmo trabalho.

Sendo a metodologia, de acordo com Estrela (1994:8), um “conjunto de métodos e técnicas de investigação, sua organização e fundamentação”, torna-se importante fundamentá-la para que as opções feitas sejam consentâneas com as concepções que o investigador tem acerca da forma como se constrói o conhecimento.

Este estudo privilegia uma metodologia de investigação de cariz quantitativa. Dentro desta abordagem optou-se por um estudo de índole longitudinal por ser o plano mais ajustado à análise da evolução das variáveis em estudo. Para caracterizar a investigação importa ainda dizer que nos posicionamos numa perspectiva exploratória, não tendo sido, por isso, delineadas hipóteses de investigação, orientamos antes, o nosso trabalho a partir do problema e objectivos já apresentados.

O estudo decorreu no ano lectivo de 2006/2007 na Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria. A recolha de dados foi efectuada em dois momentos: Novembro de 2006 e Abril de 2007.

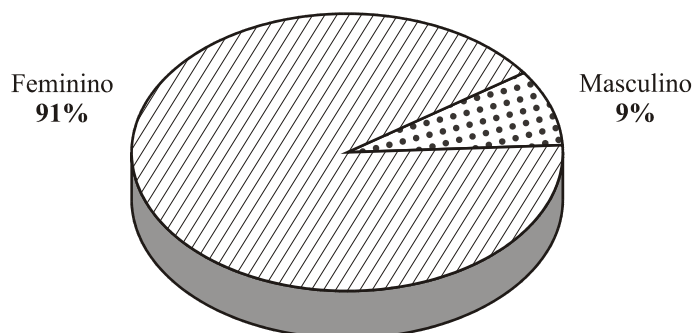
4. Caracterização da Amostra

A presente investigação foi realizada com base numa amostra de 34 alunos do 4.º ano do 1.º Ciclo do Ensino Básico da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria que, no ano lectivo de 2006/2007, se encontravam em situação de estágio.

A selecção deste grupo de alunos ficou a dever-se ao facto de estarem a pouco tempo do final do curso, situação que lhes permite fazer uma avaliação de todo o seu percurso, bem como efectuar uma avaliação pessoal das vivências relacionadas com a prática lectiva e supervisiva desenvolvida pela figura do supervisor da Instituição Superior e do Cooperante da Escola de acolhimento do 1.º Ciclo.

Na distribuição da amostra por géneros, podemos verificar através dos dados expressos no **gráfico 1**, que a nossa amostra é constituída maioritariamente por estagiários do sexo feminino 91% (n=31), sendo que o sexo masculino está representado numa proporção de 9% (n=3)¹. Apenas um estagiário assinalou o estado civil de casado.

Gráfico 1. Distribuição da amostra por género



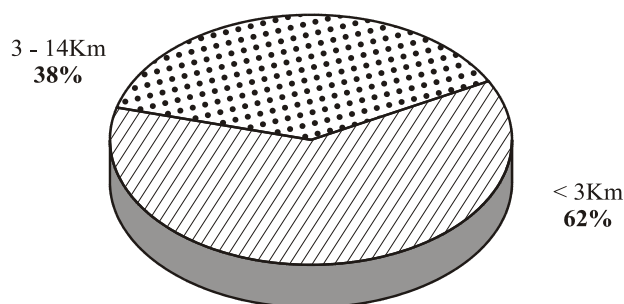
No que respeita à variável “tipo de estudante” (estudante a tempo inteiro *versus* trabalhador-estudante), e com base na **tabela 1**, verificamos que 88,2% dos alunos estagiários são estudantes a tempo inteiro e, apenas, 11,8% são trabalhadores estudantes.

¹ Dado o pequeno número de sujeitos do género masculino não serão efectuadas comparações entre géneros nas variáveis em estudo. A mesma opção foi tomada nas restantes variáveis em que um dos níveis teve uma frequência observada inferior a 5

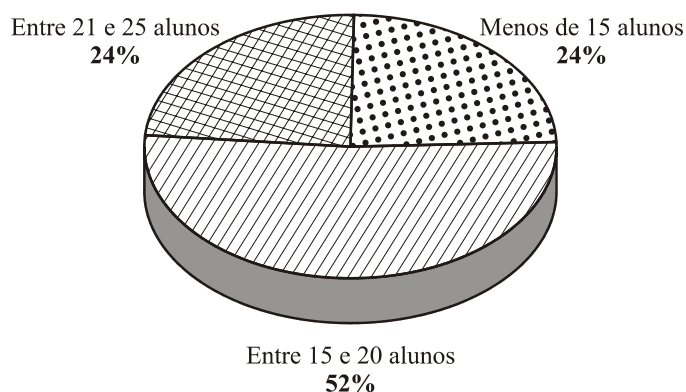
Tabela 1. Distribuição da amostra por “tipo de estudante”

	Frequência	Percentagem
É estudante a tempo inteiro	30	88,2%
É trabalhador estudante	4	11,8%
Total	34	100%

O **Gráfico 2** permite verificar que 62% (n=21) dos alunos estagiários da ESEL percorrem menos de 3km até ao local de estágio. Os restantes percorrem, no máximo, 12km (n=12) sendo que um aluno não respondeu a esta questão.

Gráfico 2. Distribuição da amostra em função da distância da ESEL - local de estágio

No que respeita ao número de alunos por turma, verificamos que 52% (n=18) dos alunos estagiários trabalham, sobretudo, com turmas constituídas por 15 a 20 alunos. No entanto, 24% (n=8) dos estudantes estagiam em turmas com menos de 15 alunos e os restantes 24% (n=8) lidam com turmas com 21 a 25 alunos, dados sistematizados no gráfico 3.

Gráfico 3. Distribuição da amostra em função do número de alunos por turma de estágio

Relativamente à frequência com que comunica ou visita a família, podemos constatar na **Tabela 2** que 50% dos estagiários comunica com a família todos os dias. Já relativamente à frequência com que visita a família por mês, 41% refere fazê-lo todos os dias, enquanto menos de 9% comunica ou visita (com) a família, apenas, uma vez por mês.

Tabela 2. Distribuição da amostra em função da frequência com que o aluno comunica/visita a família

Frequência	Comunica com a família por semana		Visita a família por mês	
	Frequência	Porcentagem	Frequência	Porcentagem
Uma vez	1	2,9%	3	8,8%
Duas vezes	5	14,7%	5	14,7%
Três vezes	4	11,8%	3	8,8%
Quatro vezes	1	2,9%	8	23,5%
Cinco vezes	4	11,8%	-----	-----
Todos os dias	17	50,0%	14	41,2%
Total	32	94,1%	33	97,1%
Não resposta	2	5,9%	1	2,9%
Total	34	100%	34	100%

Depois da caracterização da amostra, passaremos a explicar o modo como processámos a recolha e a análise de informação, bem como à apresentação dos instrumentos por nós utilizados.

5. Técnicas e Instrumentos de Recolha dos Dados

O presente estudo privilegia uma metodologia de investigação quantitativa, utilizando como técnica de recolha de informação o inquérito por questionário, na tentativa de melhor se compreender a colaboração supervisiva por parte dos profissionais que exercem a função supervisiva na escola e na instituição de formação, no desenvolvimento de estratégias de gestão do stresse percebido pelos futuros professores em situação de estágio pedagógico.

O questionário é tido como uma importante fonte de recolha de dados, permitindo segundo Ferreira (2003), objectivar a informação e conferir-lhe uma natureza quantitativa.

Na opinião de Ghiglione e Matalon (1992), quando recorremos a este instrumento de recolha dos dados, interessa-nos ter a possibilidade de retirar conclusões acerca do que os inquiridos dizem. Na perspectiva de Quivy & Campenhoud (1996:190) “um dos objectivos do método do questionário é a verificação de hipóteses teóricas e a análise de correlações que essas hipóteses sugerem”.

Através do preenchimento dos questionários, pretendíamos obter dados que possibilitassem uma compreensão sobre a relação entre as variáveis em estudo para melhor as compreender (Fortin, 2000).

Na perspectiva de Boavida & Amado (2006), é possível saber-se, com base em inquéritos, se as experiências e as perspectivas dos inquiridos se enquadram num conjunto pré-determinado de categorias expressas no formulário estruturado e estandardizado.

Por outro lado, a aplicação deste tipo de instrumentos oferece a possibilidade de inquirir muitas pessoas ao mesmo tempo, garantindo o anonimato aos inquiridos e “presta-se a uma utilização pedagógica pelo carácter muito preciso e formal da sua construção e da sua aplicação prática” Quivy (1998:186).

Segundo o mesmo autor, o inquérito por questionário “consiste em colocar a um conjunto de inquiridos, geralmente representativo de uma população, uma série de perguntas relativas à sua situação social, profissional ou familiar, às suas opiniões, à sua atitude em relação a opções ou a questões humanas e sociais” Quivy (1998:188).

Em qualquer investigação, as técnicas e instrumentos de recolha de dados devem estar relacionados com os objectivos, com as questões investigativas e com o referencial teórico do estudo. De acordo com os objectivos da pesquisa que desenvolvemos, e enquadrada na problemática em estudo, procurámos obter informação sobre a população em causa, garantindo-se aos inquiridos o sigilo e o anonimato dos dados.

Em função dos objectivos previamente definidos, considerámos dois tipos de variáveis: as de natureza sócio-demográfica e as de natureza psicológica, relacionadas com o stresse percebido. As variáveis de natureza sócio-demográfica foram operacionalizadas com base num conjunto de dados recolhidos numa folha de caracterização do aluno estagiário, elaborada por Francisco, Pereira & Pereira (2003;anexo 6). É de referir que este questionário é constituído por questões de tipo fechado.

Para a operacionalização das variáveis psicológicas (avaliação do stresse do aluno estagiário, sintomas de stresse e estratégias de *coping*) utilizámos as seguintes escalas:

1 – Avaliação do Stresse do aluno estagiário (ASAE), instrumento construído por Francisco, Pereira & Pereira (2003), constituído por 50 itens (anexo 7);

2– Questionário de Sintomas de Stresse (SS), também da autoria de Francisco, Pereira & Pereira (2003), constituído por 21 itens (anexo 8);

3 – Questionário de Estratégias de *Coping* (EC), igualmente da autoria de Francisco, Pereira & Pereira (2003), constituído por 20 itens (anexo 9).

5.1. Questionário de caracterização sócio-demográfica

O questionário, construído para o efeito (anexo 6) por Francisco, Pereira & Pereira (2003), permitiu-nos a recolha de dados para caracterização da amostra que integra a nossa investigação. Dele fazem parte itens relativos ao curso, estado civil, sexo, tipo de estudante (trabalhador ou não), prioridade da escolha do curso, distância da Instituição formadora até à escola de acolhimento, número de alunos por turma e a frequência com que visita e comunica com a família.

Este questionário termina com um conjunto de cinco afirmações relacionadas com o estágio que têm como objectivo conhecer o grau de satisfação do estagiário face a cada uma delas, numa escala que vai de 1 a 5, sendo que 1. Muito insatisfeito; 2. Insatisfeito; 3. Nem satisfeito nem insatisfeito; 4. Satisfeito; 5. Muito satisfeito.

5.2. Questionário de Avaliação do Stresse do Aluno Estagiário (ASAE)

O questionário de Avaliação do Stresse do Aluno Estagiário (ASAE), construído por Francisco, Pereira & Pereira (2003), é um instrumento constituído por 50 itens, construído com o objectivo de avaliar o stresse percebido. Face a cada item, os estagiários são convidados a assinalar o seu grau de concordância numa escala de *Likert* com cinco pontos (1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Nem discordo nem concordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente).

O estudo de validade do ASAE efectuado por Francisco e colaboradores (2006), numa amostra de 517 alunos estagiários de diferentes grupos disciplinares de diferentes Instituições de Ensino Superior, apresentou, para coeficientes de correlação item/total da escala, valores significativos ($p=.01$). A consistência interna, medida através do *alpha* de Cronbach, traduziu-se num valor de .92, valor apontado na literatura como excelente (Hill e Hill, 2002; Maroco, 2003; Pestana & Gageiro, 2003).

O mesmo questionário foi submetido, pelos autores, a uma validação factorial com recursos à análise das componentes principais (ACP), seguida de rotação varimax, com o objectivo de “identificar os factores latentes que explicam as inter correlações observadas nas variáveis originais” (Maroco, 2003: 292). Da análise factorial efectuada, obtiveram-se 8 factores com valores próprios superiores a 1, sistematizadas na **Tabela 3**. O agrupamento estatístico dos itens aí apresentado reflecte os factores de stresse percebidas pelos alunos estagiários envolvidos no referido estudo.

Tabela 3. Análise factorial do Questionário de Avaliação do stresse (ASAE), com base no estudo de Francisco, Pereira & Pereira (2003)

Descrição	Variância	<i>Alpha</i>
F 1. Insegurança face ao desempenho profissional (9itens)	22.68%	.84
Factor 2. Planificação das aulas (9 itens)	5.87%	.81
Factor 3. Problemas de indisciplina (5 itens)	5.12%	.85
Factor 4. Supervisão (7 itens)	4.35%	.77
Factor 5. Sobrecarga de trabalho (5 itens)	3.82%	.80
Factor 6. Rendimento dos alunos (4 itens)	3.56%	.73
Factor 7. Ambiente de trabalho (4 itens)	3.17%	.67
Factor 8. Relações interpessoais (6 itens)	2.86%	.64

Estes 8 factores identificados, pelos autores, explicam 51.46% da variância total, sendo que a maior parte dos valores de alfa obtidos se revelam bons ou adequados para a maioria das

subescalas. Os factores 7 e 8 obtiveram de alfa inferiores a .7, ainda assim aceitável para efeitos de investigação.

5.3. Questionário de Sintomas de stresse (SS)

Trata-se, também, de um questionário construído por Francisco, Pereira & Pereira (2003), constituído por 21 itens, com o qual se pretende avaliar quais os sintomas mais experienciados pelos estagiários. Numa escala de *Likert* com cinco pontos (1. Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Quase sempre; 5. Sempre), os estagiários devem assinalar a frequência com que registam cada um dos sintomas de stresse apresentados.

No estudo de validade do questionário (SS), efectuado por Francisco (2006), com base numa amostra de 517 alunos estagiários referenciado anteriormente, os coeficientes de correlação item / total da escala apresentam-se todos eles são significativos ($p=.01$). Verificamos, ainda, que a consistência interna, medida através do *alpha* de Cronbach, apresenta o valor de .89, valor que foi considerado adequado.

Na validação factorial com recursos à análise em componentes principais (ACP), seguida de rotação varimax, efectuada pelos autores, foram identificados 3 factores com valores próprios superiores a 1, traduzindo, o agrupamento estatístico dos itens, os sintomas de stresse percebidos pelos alunos estagiários, os quais se encontram sistematizados na **Tabela 4**.

Tabela 4. Análise factorial do Questionário de Sintomas de stresse, com base no estudo de Francisco, Pereira & Pereira (2003)

Descrição	Variância	<i>Alpha</i>
Factor 1. Sintomas cognitivos (10 itens)	35.48%	.88
Factor 2. Sintomas fisiológicos (7 itens)	8.95%	.80
Factor 3. Sintomas comportamentais (4 itens)	6.50%	.61

Estes 3 factores explicam 50.94% da variância total, sendo que os valores de alfa obtidos para os factores 1 e 2 se revelam bons, enquanto a subescala 3, talvez pelo seu reduzido n.º de itens, parece merecer estudos adicionais.

5.4. Questionário de Estratégias de Coping (EC)

Trata-se de um questionário constituído por 20 itens, com o qual se pretende conhecer as estratégias de *coping* mais usadas pelos estagiários para lidarem com o seu stresse. Numa escala tipo *Likert* de cinco pontos (1. Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Quase sempre; 5. Sempre), os estagiários devem assinalar a frequência com que utilizam cada uma das estratégias de *coping* apresentadas.

O estudo de validade, efectuado pelos seus autores, evidenciou correlações do item / total da escala significativas ($p=.01$), e uma consistência interna, medida através do *alpha* de Cronbach, de .77, considerada adequada.

A análise factorial, efectuada com recurso à análise em componentes principais (ACP), seguida de rotação varimax, evidenciou dois factores que traduzem as estratégias de *coping* utilizadas pelos alunos estagiários e sistematizados na **Tabela 5**.

Tabela 5. Análise factorial do Questionário de Estratégias de Coping, com base no estudo de Francisco, Pereira & Pereira (2003)

Descrição	Variância	Alpha
Factor 1. Coping centrado no indivíduo (13 itens)	20.76%	.73
Factor 2. Coping centrado no outro (7 itens)	10.72%	.71

Estes dois factores explicam 31.48% da variância total, sendo que os valores de alfa obtidos se revelam suficientemente adequados.

6. Procedimentos

Para a realização da presente investigação, que decorreu durante o ano lectivo de 2006/2007, foi necessário planificar uma série de procedimentos que passaremos a apresentar.

Começámos por elaborar um pedido de autorização aos autores da escala (Francisco, Pereira & Pereira) no sentido de poderem ser utilizados os questionários por eles construídos para recolha de dados para a nossa investigação (anexo1).

Em carta endereçada ao Senhor Presidente do Conselho Directivo da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria, solicitámos autorização para aplicação dos questionários (anexo 2).

Para aplicação do questionário solicitámos a colaboração dos alunos estagiários do 4.º ano do Curso de Professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico desta Escola Superior de Educação. Foi elaborada uma carta dirigida a todos os 34 alunos estagiários, a fim de se dar a conhecer o nosso projecto de investigação e solicitar a sua colaboração no preenchimento, de forma anónima e voluntária, dos questionários que pretendíamos aplicar (anexo 3).

Após terem sido obtidas as respectivas autorizações (anexo 4), e tendo em conta as datas pré-estabelecidas para a aplicação dos questionários, acordámos a entrega dos questionários em Novembro de 2006 (numa fase mais inicial do estágio) e em Abril de 2007 (numa fase mais final). Considerámos ser esta a altura propícia para que os estagiários pudessem efectuar a sua avaliação pessoal das vivências de estágio relacionadas com o possível stresse sentido durante o mesmo, bem como da importância da supervisão pedagógica efectuada pelos supervisores das Instituições Superiores e dos Cooperantes das Escolas de acolhimento, para o desenvolvimento das estratégias de *coping* por eles utilizadas.

A distribuição dos questionários, bem como a sua recolha foram efectuadas presencialmente por nós. Estes foram administrados, de forma colectiva, durante tempos lectivos previamente acordados com os professores e com a devida autorização da instituição.

Depois de tomarem conhecimento dos objectivos e procedimentos do estudo, a participação dos sujeitos envolvidos foi voluntária, procurando-se sempre garantir o anonimato e a confidencialidade das informações obtidas.

Após a recolha dos questionários, procedeu-se à sua numeração. Concluída esta fase, procedemos à construção da base de dados, avançando-se para o respectivo tratamento estatístico, cujos resultados passaremos a apresentar de seguida.

7. Apresentação dos resultados

Nesta fase do trabalho, alicerçados em procedimentos estatísticos, procuraremos apresentar os resultados provenientes do tratamento dos dados, obtidos através da administração dos instrumentos de investigação atrás referenciados.

A discussão dos resultados foi realizada à luz de outros trabalhos neste domínio e do enquadramento teórico apresentado na primeira parte do trabalho.

A análise dos dados foi efectuada através do programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*), versão 14, para Windows.

Apesar do estudo da fidelidade dos instrumentos, através do alfa de Cronbach, e da homogeneidade dos itens, através da correlação item-total, ser recomendável para cada nova amostra, neste caso, os cálculos não foram efectuados por o número de sujeitos em estudo não ser, para esse efeito, recomendável. Pensamos, contudo, que a proximidade das características da amostra em que foram efectuadas as validações dos instrumentos nos permite considerá-los igualmente válidos para a amostra do presente estudo.

7.1. Estatísticas descritivas

Iniciamos a apresentação dos resultados sistematizando os principais dados das estatísticas descritivas relativas aos questionários utilizados.

Relativamente ao grau de satisfação com o estágio, avaliado através da subescala de cinco itens integrada no questionário de caracterização do estudante, e cujos resultados podemos observar na **Tabela 6**, constatamos que as médias dos cinco itens variam entre 3,50 e 4,41, verificando-se uma razoável dispersão dos resultados. Desta forma, o maior grau de satisfação dos alunos estagiários está relacionado com os colegas (item 2;), sendo que o

maior grau de insatisfação se regista no item 4, referente ao orientador da escola onde faz estágio.

Tabela 6. Estatística descritiva do grau de satisfação dos alunos com o estágio

N.º	Descrição do item	Média	DP
1	Em que medida está satisfeito(a) com o estágio	3,65	1,04
2	Em que medida está satisfeito(a) com os colegas	4,41	,96
3	Em que medida está satisfeito(a) com o Supervisor da Instituição Superior	3,59	1,21
4	Em que medida está satisfeito(a) com o orientador da escola onde faz estágio	3,50	1,35
5	Em que medida está satisfeito(a) com o ambiente de trabalho	3,71	,91

Relativamente às fontes de stresse, medidas pelo Questionário de Avaliação do Stresse do Aluno Estagiário (ASAE), as estatísticas descritivas sistematizadas na **Tabela 7** evidencia que as fontes de stresse que afectam mais os futuros professores são: “excesso de horas de trabalho” (item 1); “a importância da nota final” (item 47) e “falta de tempo para preparar as práticas lectivas” (item 4). Constatamos, ainda que, quanto às fontes de stresse, a média da amostra situa-se nos (179.59) pontos, para um DP de (29.69).

Tabela 7. Estatísticas descritivas relativas às fontes de stresse do aluno estagiário

N.	Enquanto estagiário as situações que me causam tensão e mal-estar/stresse são...	Média	DP
1	Excesso de horas e trabalho (acumulação de tarefas e prazos num certo espaço de tempo)	4,65	0,54
47	A importância que a nota final tem no nosso futuro	4,50	1,02
4	Falta de tempo disponível para preparar as práticas lectivas com mais pormenor	4,44	0,75
15	Medo de falhar quando se está a ser avaliado	4,41	0,92
48	Incerteza do exercício da profissão docente no próximo ano lectivo	4,41	1,02
12	Ter que fazer, com muito rigor e de uma forma perfeita, os planos de aula	4,26	0,90
16	Modo como somos avaliados	4,21	1,23
34	Sentir que poderia ter corrido melhor	4,18	0,80
13	Arranjar constantemente novas actividades para motivar os alunos	4,15	0,93
5	Medo de não ter tempo para cumprir o planificado	4,03	1,17
14	Saber se o plano está bem elaborado	4,00	1,04
3	Horário muito preenchido que não deixa muito tempo livre para realizar um trabalho mais profundo e profícuo	4,00	0,89
35	Ter objectivos a atingir	3,94	0,81
50	O facto da realização pessoal ter sido atingida ou não	3,94	1,15
11	A escolha mais adequada dos exercícios de acordo com o ritmo de aprendizagem da turma	3,85	0,99
27	Medo de me esquecer de alguma coisa para a aula	3,79	1,04
33	As horas / momentos que antecedem a prática lectiva	3,76	1,10

Continua

26	Medo de errar no esclarecimento de dúvidas	3,74	1,08
17	Medo da crítica na reflexão / análise da prática lectiva	3,74	1,08
44	A preocupação com os objectivos que os alunos devem atingir	3,71	1,12
24	A minha inexperiência	3,62	1,10
25	Medo de bloquear ou de não conseguir resolver alguma situação imprevista que possa ocorrer	3,62	1,33
2	Componente curricular excessiva na Instituição Superior	3,62	1,13
9	Ter que corresponder às expectativas dos alunos (6)	3,56	0,89
36	Não conseguir o que pretendo devido à falta de condições	3,56	0,99
42	A dificuldade dos alunos em realizar determinados exercícios	3,56	1,13
29	Quando não me consigo fazer ouvir ou entender	3,53	1,11
31	Receio da perda de controlo da aula	3,53	1,24
8	Não arranjar formas simples e eficazes de transmitir determinados conteúdos mais complicados aos alunos	3,50	1,05
10	Utilizar uma linguagem apropriada ao escalão etário	3,50	1,02
23	Ter que preparar uma aula e não saber qual vai ser a resposta dos alunos	3,47	1,28
28	Indisciplina dos alunos	3,47	1,21
43	A aula não estar a correr como o planeado e não conseguir alterar o rumo	3,44	1,19
18	A presença do supervisor / orientador de estágio	3,44	1,26
41	A falta de motivação dos alunos não correspondendo às minhas expectativas	3,38	1,13
21	As críticas que são feitas que muitas vezes não ajudam.	3,35	1,39
32	Ambiente da aula ruidoso	3,32	1,07
7	Dificuldade em abordar temáticas onde me sinto pouco à vontade	3,29	1,09
30	A falta de autoridade dos alunos estagiários	3,29	1,17
46	Número excessivo de alunos por turma	3,26	1,33
40	Os alunos não terem interesse em aprender	3,24	1,02
38	Depender do ritmo de trabalho dos outros	3,12	1,23
20	O relacionamento com os supervisores / orientadores de estágio	3,09	1,19
22	Falta de apoio dos supervisores / orientadores de estágio	3,03	1,38
37	Ambiente menos harmonioso dentro dos grupos de estágio	3,00	1,26
6	A nova carga horária, com tempos de 45', não dá para desenvolver as actividades	2,94	1,59
49	A deslocação até à escola onde realizo o estágio ser longa e demorada	2,85	1,35
39	Ter de trabalhar com pessoas pouco dinâmicas e sem poder de iniciativa.	2,76	1,30
19	Lidar com a competição entre alunos estagiários	2,68	1,17
45	Não saber trabalhar com o computador	1,85	0,99

Com base no trabalho dos autores do questionário foi feita a categorização dos resultados em baixo stresse, stresse moderado e elevado stresse. Os dados da **Tabela 8** evidenciam que 11,8% dos estudantes da nossa amostra apresentam um baixo stresse, 55,9% dos estagiários experienciam stresse moderado e 32,4% apresentam um elevado stresse.

Tabela 8. Níveis de stresse experienciados pelo estagiário

Níveis de stresse	Frequência	Percentagem
Baixo stresse (< 147)	4	11,8%
Stresse moderado (147 – 196)	19	55,9%
Elevado stresse (> 196)	11	32,4%
Total	34	100%

Relativamente aos sintomas de stresse avaliados pelo Questionário de Sintomas de Stresse (SS), as estatísticas descritivas revelam que a média da escala se situa nos 59.41 pontos para um desvio-padrão de 15.04, identificando-se na **Tabela 9** como sintomas mais pontuados pelos alunos estagiários [o item 21 “fico ansioso(a)” (M=3,88), item 7 “fico deprimido / triste” (M=3,62) e item 14 “não consigo ter calma (fico nervoso(a) / agitado(a)” (M=3,32)].

Tabela 9. Estatísticas descritivas relativas aos sintomas de stresse do aluno estagiário

N.	Com stresse...	Méd	DP
21	Fico ansioso(a)	3,88	1,15
7	Fico deprimido / triste	3,62	1,23
14	Não consigo ter calma (fico nervoso(a) / agitado(a))	3,32	1,41
8	Não consigo dormir e/ou tenho insónias	3,32	1,2
19	Não consigo concentrar-me / raciocinar correctamente	3,24	1,05
1	Tenho dores de cabeça e/ou sinto tonturas	3,24	0,89
5	Tenho dores de estômago / barriga e/ou má disposição	3,15	1,31
3	Sinto o coração a bater com muita força como “se quisesse sair do peito”	3,06	1,1
4	Perco o apetite	3,06	1,25
18	Fico sem moral para trabalhar	2,97	1,17
20	A minha auto-confiança fica a zero	2,88	1,37
17	Dá-me vontade de desistir de tudo	2,85	1,31
15	Choro	2,79	1,39
6	Fico com tensão muscular	2,79	1,23
9	Fico antipático e/ou mal-humorado	2,68	1,12
13	Não consigo estar muito tempo no mesmo local	2,47	1,26
2	Fico com as mãos suadas e/ou transpiro muito	2,21	1,07
12	Afasto-me de tudo e de todos	2,21	1,12
16	Tenho rubor facial	2,18	1,29
10	Fumo mais	2,18	1,53
11	Aumento o consumo de álcool	1,32	1,09

No que refere às estratégias de *coping* utilizadas pelos futuros professores, e avaliadas pelo Questionário de Estratégias de *Coping* (EC), verificámos que a média da escala se situa nos 58,74) pontos para um desvio-padrão de 8,78. Na **Tabela 10**, podemos verificar ainda, que as estratégias de *coping* mais utilizadas pelos alunos estagiários são: “Tenho que descansar as horas necessárias” (item 1; M=3,94), “tomar um bom banho” (item 7; M=3,76) e “tento acalmar/descontrair-me” (item 3; M=3,56).

Tabela 10. Estatísticas descritivas relativas às estratégias de *coping* utilizadas pelo aluno estagiário

N.	Para ultrapassar o stresse...	Méd	DP
1	Tenho que descansar as horas necessárias	3,94	1,15
7	Tomo um bom banho	3,76	1,13
3	Tento acalmar / descontrair-me	3,56	0,93
18	Tento não acumular trabalho	3,56	1,08
9	Procuro desviar o pensamento para coisas positivas	3,32	1,04
13	Agarro-me às minhas capacidades / tento fortalecer a auto-confiança	3,26	1,05
2	Saio com os amigos para conversar ou desabafar	3,26	1,02
20	Oiço música para acalmar	3,24	1,13
16	Procuro ver o lado positivo da questão	3,21	1,04
14	Procuro mudar para actividades que me relaxem e provoquem prazer e bem-estar	3,18	0,90
17	Evito estar sozinho(a)	3,15	1,02
5	Considero várias alternativas para lidar com o problema	3,06	0,81
11	Fico em silêncio para me concentrar	3,06	1,20
19	Saio para me distrair	2,88	1,04
6	Tento não pensar muito no assunto / não dar tanta importância às coisas	2,53	0,93
4	Efectuo umas saídas nocturnas	2,44	1,02
15	Pratico desporto / actividade física	2,35	1,10
10	Fumo e/ou aumento o consumo de tabaco	1,91	1,26
12	Tenho relações sexuais	1,82	1,29
8	Consumo álcool ou embebedo-me	1,24	0,78

7.2. Estatísticas Inferenciais

Em relação ao efeito do grau de opção pelo Curso de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico no stresse percebido, nos sintomas de stresse e nas estratégias de *coping*, os dados sistematizados na **Tabela 11** não evidenciam a existência de diferenças, estatisticamente significativas.

Tabela 11. Médias, desvios-padrão e teste *t* para o stresse percebido, sintomas de stresse e estratégias de coping em função do grau de opção pelo curso

Variável	1ª Opção de escolha do curso		Outra Opção de escolha do curso		<i>t-test</i>	<i>p</i>
	Média	DP	Média	DP		
Stresse percebido (ASAE)	180,83	35,29	177,00	12,47	,347	,731
Sintomas de stresse (SS)	60,57	16,31	57,00	12,31	,641	,526
Estratégias de coping (EC)	58,17	8,99	59,91	8,64	-,533	,598

Outro dado equacionado como factor gerador de stresse acrescido relaciona-se com as deslocações da escola de formação inicial até à escola de acolhimento onde se realiza de estágio. E, tal como podemos verificar pela **Tabela 12**, a distância que os futuros professores percorrem, também, não emerge como um factor diferenciador.

Tabela 12. Médias, desvios-padrão e teste *t* para o stresse percebido, sintomas de stresse e estratégias de coping em função da distância percorrida ESEL-local de estágio

Variável	<3 Km		3 – 14 Km		<i>t-test</i>	<i>p</i>
	Média	DP	Média	DP		
Stresse percebido (ASAE)	176,05	30,59	188,58	25,35	-1,193	,242
Sintomas de stresse (SS)	58,05	14,18	62,25	17,18	-,750	,459
Estratégias de coping (EC)	58,70	8,10	58,75	10,86	-,015	,988

No que respeita ao número de alunos com que o estagiário trabalha em cada turma, os dados da **Tabela 13**, não apontam no sentido de ser um factor diferenciador na percepção do stresse ($F=2.33$; $p=.114$), no desenvolvimento de sintomas de stresse ($F=.354$; $p=.705$) e na utilização de estratégias de coping ($F=.385$; $p=.684$).

Tabela 13. Médias, desvios-padrão e teste *t* para o stresse percebido, sintomas de stresse e estratégias de coping em função do n.º de alunos por turma de estágio

Variável	Menos de 15 alunos por turma		Entre 15 e 20 alunos por turma		Entre 21 e 25 alunos por turma		<i>F</i>	<i>p</i>
	Média	DP	Média	DP	Média	DP		
Stresse percebido (ASAE)	179,88	24,67	171,44	32,27	197,63	21,74	2,33	,114
Sintomas de stresse (SS)	56,88	11,85	58,89	16,83	63,13	14,64	,354	,705
Estratégias de coping (EC)	57,13	9,11	60,00	9,04	57,50	8,57	,385	,684

Sendo o suporte social definido como o conforto físico e emocional que nos é dado pela nossa família, amigos, colegas, pares e outros, então esta variável proporciona-nos uma sensação de ligação e pertença a uma comunidade/grupos de pessoas que gostam e pensam bem de nós, nos aceitam, se preocupam connosco e nos estimam ou valorizam (Moss, 1973; Cobb, 1976; Vaux, 1988).

Neste sentido, procurámos ainda verificar se o número de vezes que os futuros professores comunicam ou visitam a família, dados sistematizados (*cf.* Tabela 14) conduziria a um efeito diferencial na percepção de stresse por parte do estagiário.

Os dados relativos à frequência com que os estagiários visitam ou comunicam com a família não evidenciam diferenças, estatisticamente significativas, na percepção de stresse, no desenvolvimento de sintomas de stresse e de estratégias de *coping* no futuro professor. Os futuros professores que visitam todos os dias a família são aqueles que apresentam média mais baixa de stresse percebido ($M=170,36; DP=32,56$).

Um dado que constatamos na **Tabela 14** é que o desenvolvimento de sintomas aumenta à medida que o stresse percepcionado aumenta, verificando-se, mesmo diferenças, estatisticamente significativas, ao nível dos sintomas cognitivos e fisiológicos. As diferenças ocorrem, sobretudo, entre o nível de stresse baixo, quando comparado com o moderado e elevado. Todavia, no que respeita aos sintomas comportamentais não se verifica a existência de diferenças, estatisticamente significativas, embora, também, se registre um acréscimo do desenvolvimento de sintomas comportamentais à medida que o stresse aumenta.

Tabela 14. Comparação entre níveis de stresse e sintomas de stresse

Sintomas de stresse	Níveis de stresse	Média	DP	F	p
Cognitivos	Baixo stresse	18,00	4,97	14,96	,000
	Stresse moderado	28,32	7,20		
	Elevado stresse	38,55	6,86		
Fisiológicos	Baixo stresse	14,75	6,60	7,61	,002
	Stresse moderado	20,11	4,04		
	Elevado stresse	24,27	4,03		
Comportamentais	Baixo stresse	7,00	,816	1,34	,276
	Stresse moderado	7,63	3,35		
	Elevado stresse	9,55	4,03		

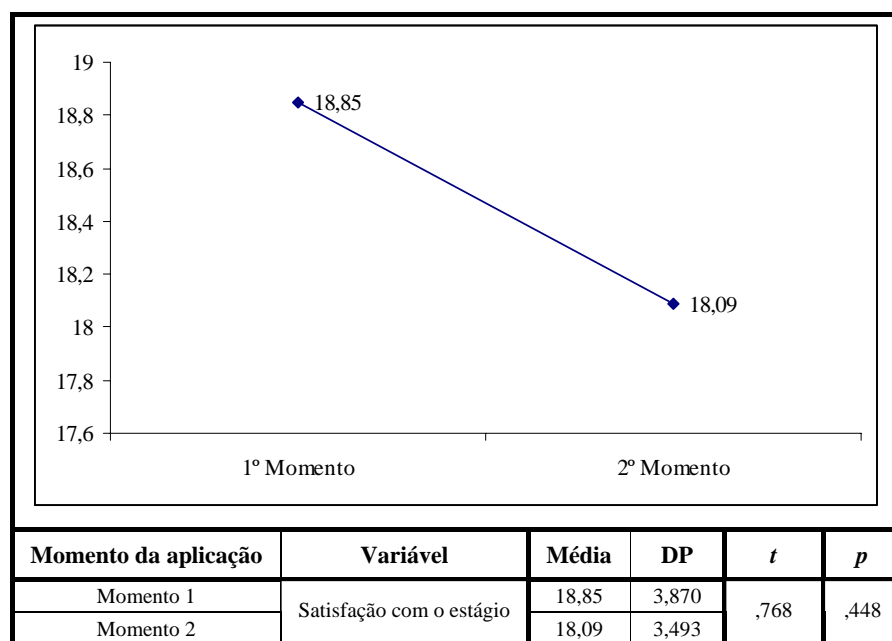
Passaremos agora à apresentação dos principais resultados das análises comparativas entre os 2 momentos de aplicação dos Questionários.

7.3. Análises comparativas entre os dois momentos de avaliação

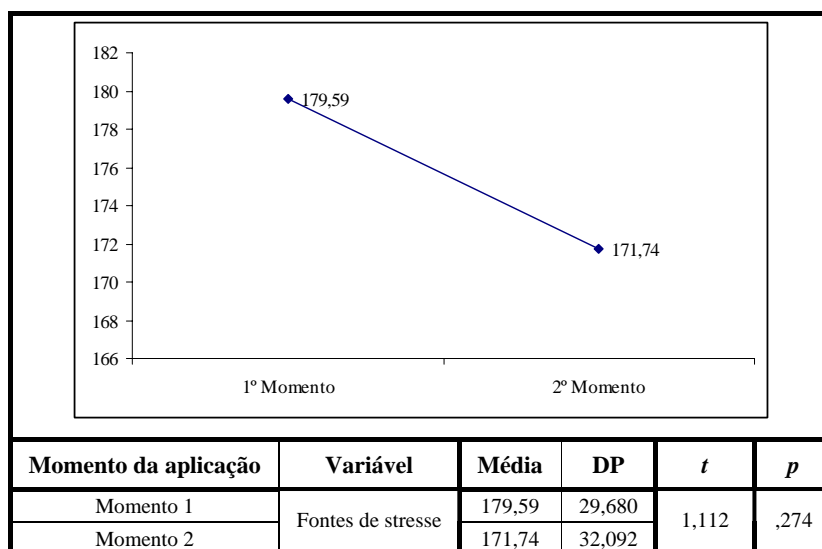
Neste ponto do trabalho procuramos comparar os resultados obtidos nos dois momentos de aplicação dos questionários, para verificar se registaram alterações nas variáveis em estudo. Utilizamos, para o efeito, o teste *t* para comparação de dois valores médios (Paired-samples T Test).

Com base no resultado do teste *t*, apresentado no **Gráfico 4**, verificamos que não existem diferenças estatisticamente significativas entre os dois momentos.

Gráfico 4. Análise comparativa da Satisfação com o estágio ao longo do mesmo



No que se refere à percepção de stresse por parte do futuro professor, podemos verificar, no **Gráfico 5**, que também não se registam diferenças estatisticamente significativas entre os resultados obtidos nos dois momentos de aplicação.

Gráfico 5. Análise comparativa da percepção de stresse por parte do aluno estagiário nos 2 momentos

A análise comparativa dos dados relativos à percepção dos diferentes factores de stresse, tal como foi avaliada pelo Questionário de Avaliação do Stresse do Aluno Estagiário, dados presentes na **Tabela 15**, permite-nos identificar apenas, uma diferença estatisticamente significativa ao nível do Factor 4, o qual se refere à subescala de Supervisão ($t=2,578$; $p=.015$), registando-se uma ligeira descida da média do 1.º para o 2.º momento de aplicação dos questionários.

Tabela 15. Análise comparativa dos factores de stresse do aluno estagiário nos 2 momentos

Momento da aplicação	Factores de stresse	Média	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
Momento 1	Insegurança face ao desempenho profissional	36,62	8,553	,749	,459
Momento 2		35,24	8,287		
Momento 1	Planificação das aulas	30,76	5,705	1,959	,059
Momento 2		28,29	5,096		
Momento 1	Problemas de indisciplina	17,15	4,781	,058	,954
Momento 2		17,09	4,528		
Momento 1	Supervisão	20,74	2,885	2,578	,015
Momento 2		18,94	3,700		
Momento 1	Sobrecarga de trabalho	28,65	4,941	,495	,624
Momento 2		28,06	5,382		
Momento 1	Rendimento dos alunos	12,15	4,069	-,213	,833
Momento 2		12,38	4,459		
Momento 1	Ambiente de trabalho	13,74	3,369	,668	,509
Momento 2		13,18	3,572		
Momento 1	Relações interpessoais	16,85	4,342	,921	,364
Momento 2		15,91	3,655		

No que se refere à percepção dos sintomas de stresse, os dados sistematizados no **Gráfico 6** e na **Tabela 16** permitem-nos verificar que, quer no que respeita à escala global, quer nos diferentes factores, não se registam diferenças estatisticamente significativas do 1.º para o 2.º momento de aplicação dos questionários.

Gráfico 6. Análise comparativa dos sintomas de stresse do aluno estagiário nos 2 momentos

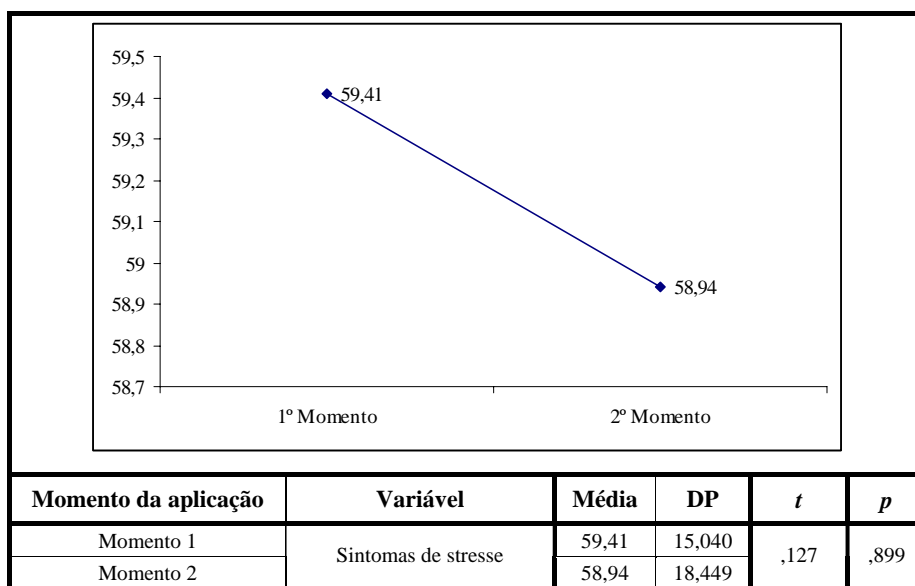
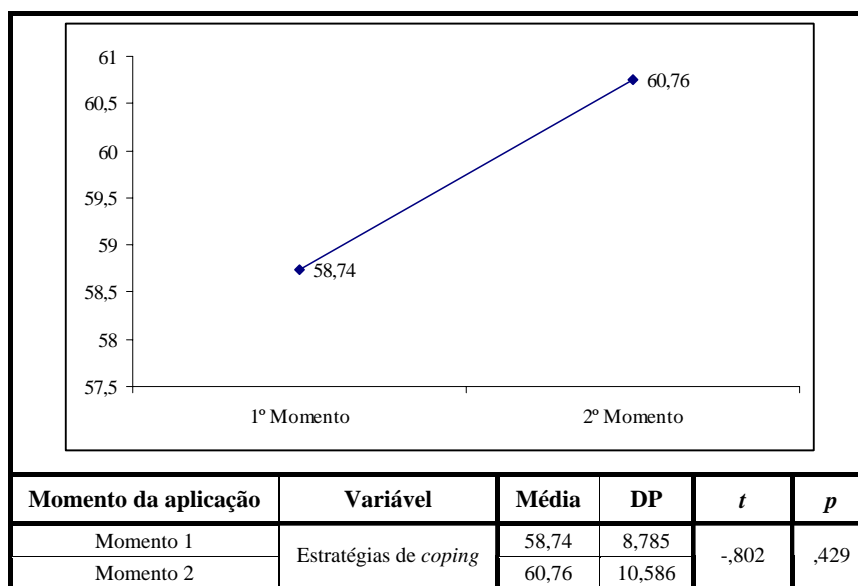


Tabela 16. Comparação dos sintomas de stresse do aluno estagiário nos dois momentos

Momento da aplicação	Sintomas de stresse	Média	DP	t	p
Momento 1	Sintomas cognitivos	30,41	9,384	,110	,913
Momento 2		30,18	9,941		
Momento 1	Sintomas fisiológicos	20,82	5,149	,402	,690
Momento 2		20,29	6,235		
Momento 1	Sintomas comportamentais	8,18	3,477	-,343	,734
Momento 2		8,47	3,964		

Relativamente às estratégias de *coping*, os dados da análise comparativa, presentes no **Gráfico 7**, permitem-nos concluir que não se registam diferenças estatisticamente significativas ao nível dos recursos de *coping* dos alunos estagiários do primeiro para o segundo momento de aplicação dos questionários.

Gráfico 7. Análise comparativa das estratégias de *coping* do aluno estagiário nos 2 momentos

De facto, os dados presentes na **Tabela 17** permitem-nos constatar que não se registam alterações estatisticamente significativas nem ao nível das estratégias de *coping* centradas no indivíduo, nem ao nível das estratégias de *coping* centradas no outro.

Tabela 17. Análise comparativa das estratégias de *coping* nos dois momentos

Momento da aplicação	Variável	Média	DP	<i>t</i>	<i>p</i>
Momento 1	<i>Coping</i> centrado no indivíduo	42,82	6,048	-,319	,752
Momento 2		43,47	8,106		
Momento 1	<i>Coping</i> centrado no outro	15,91	4,706	-1,234	,226
Momento 2		17,29	5,408		

Após termos apresentado os resultados do estudo empírico, iremos agora descreve-los, procurando interpretá-los e retirar as implicações teóricas, empíricas e práticas dos mesmos.

8. Discussão dos Resultados

Chegado o momento de procurar dar algum sentido aos resultados encontrados com base nas respostas dadas pelos 34 estagiários do 1.º Ciclo do ensino Básico da nossa amostra, procuraremos agora tecer algumas considerações a propósito dos mesmos e apresentar algumas conclusões. Esta etapa do trabalho é de grande importância, uma vez que permite confrontar os resultados do nosso estudo com a fundamentação teórica, facilitando deste modo “a leitura e suaviza a aridez dos números, sempre presente numa análise de dados quantitativos” (Francisco, 2006:226) e permitindo projectar o trabalho em termos futuros.

Assim, e em relação ao estágio, sabemos que este constitui uma experiência unificadora fundamental na maior parte dos contextos de formação de professores, embora nem sempre se revela uma experiência positiva. Diversos estudos evidenciam alguns efeitos negativos deste momento de formação. Esta transição pode ser considerada “experiência traumática”, no entender de Machado (1990) ou como um “choque da realidade”, para Veenmam (1984), podendo ser fonte de stresse para os futuros professores.

São vários os motivos que podem contribuir para esta situação, no entender de Jesus (1992:118) nomeadamente “uma formação educacional que desenvolva expectativas irrealistas quanto ao futuro profissional e que não promova a auto-confiança e sentimento de competência no futuro professor para o confronto com as situações características da sua profissão”.

Como refere Esteve (1995:110) “a formação inicial dos professores tende a fomentar uma visão idealizada do ensino, que não corresponde à situação real da prática quotidiana”, resultando daqui, por vezes, e como refere Alves (1997:117) uma “crise de identidade determinada pela contradição entre o eu real do professor (o que ele vê fazer todos os dias na aula) e o seu eu ideal (o que ele desejaria fazer ou pensa dever fazer) ”.

De facto, e de acordo com Perrenoud (2002:18-19), o professor estagiário “está entre duas identidades”, uma vez que “está abandonando a sua identidade de estudante para adoptar a de profissional”; vive momentos de stress, angústia, medo e, nalguns casos, pânico, que lhe provocam “desequilíbrio, cansaço e tensão”.

No que se refere ao grau de satisfação com o estágio expresso pelos estudantes da nossa amostra, os resultados anteriormente apresentados permitem-nos verificar que o maior grau de satisfação se relaciona com os colegas (item 2, média de 4.41 e DP de 0.96), sendo que

o maior grau de insatisfação dos alunos estagiários se prende com o orientador da escola onde faz estágio (item 4; média de 3.50 e DP de 1,35). O facto de os colegas se constituírem como os primeiros elementos de ajuda, poderá eventualmente ser explicado pela circunstância de estarem presentes ou, por se encontrarem relacional e emocionalmente próximos uns dos outros, uma vez que se encontram na mesma situação, conferindo-lhes, desta forma, uma maior percepção de pertença de grupo social.

Estes dados vão ao encontro da opinião de Galvão (1996), ao sublinhar a importância do grupo de amigos, enquanto factor de ajuda e equilíbrio, para o desenvolvimento de estratégias de *coping* dos alunos estagiários. Esta rede social, construída por vezes durante o estágio constitui, frequentemente, um importante ponto de referência, na medida em que lhes permite partilhar experiências vividas, dificuldades, expectativas e ansiedades.

Na opinião de Pacheco (1995), o estágio torna-se não só um processo de conflitos com as expectativas pessoais e profissionais, como também um processo de desintegração efectiva dos dois contextos: a instituição de formação e a escola de acolhimento, uma vez que, no entender de Galvão (1996) é o concluir de uma condição de aluno com estatuto bem determinado e o iniciar da profissão. Na perspectiva de Francisco (2006:108) assume-se assim, como “um período de transição, caracterizado por alguma desorientação em virtude da mudança de rotinas, de papéis, de conhecimentos ainda não integrados e consolidados e da insegurança resultante das expectativas, angústias, apreensão e medo”.

Em 1993, Galvão apresentou os resultados de um trabalho de investigação, no qual procurava analisar as perspectivas dos estagiários, orientadores, professores principiantes e professores com experiência sobre a sua formação inicial e incidindo, sobretudo, no momento da realização do estágio. As principais conclusões obtidas apontam no sentido de que o estágio é percebido, frequentemente, como um múltiplo processo de conflitos entre os vários intervenientes (escola-instituição formadora, estagiários-orientadores, estagiários-estagiários), e de um grande distanciamento entre a instituição formadora e as escolas de acolhimento, dados que nos levam a sublinhar a relevância do desenvolvimento de estratégias de *coping* para que o estágio possa ser vivido com mais satisfação.

Tal como Campos afirma (1995:43), “uma boa parte da formação inicial só se pode efectuar a partir do envolvimento directo dos professores na prática educativa”. Pelo que, a cooperação insuficiente entre as instituições do ensino superior de formação e as escolas de

acolhimento pode ser ultrapassada através de uma “cooperação construtivista entre as escolas e as universidades, a presença e o empenhamento de bons formadores em ambos os tipos de instituição e a existência de uma matriz conceptual clarificadora do papel da prática pedagógica”.

No que se refere às fontes de stresse que mais parecem afectar os alunos da nossa amostra, e com base nos valores mais elevados das médias, identificámos o “excesso de horas de trabalho”, “a importância da nota final” e “falta de tempo para preparar as práticas lectivas” Estes dados corroboram os obtidos no estudo efectuado por DeFrank & Stroup (1989), o qual sugeria como fontes de stresse mais frequentes e intensas a sobrecarga de trabalho e os problemas relacionados com os alunos. Capel *et al.* (1997) referem os prazos a cumprir e o excesso de trabalho como situações indutoras de stresse do futuro professor, às quais Cavanagh & Snape (1997) acrescentam o tempo insuficiente para realizar os trabalhos.

A incursão pela realidade da prática docente pode despontar stressores como “medo da crítica na reflexão”, “modo como somos avaliados”, “a presença do supervisor/orientador de estágio, entre outros, também identificados e referenciados por vários autores, nos seus trabalhos, como obstáculos que os futuros professores podem enfrentar na Prática Pedagógica” (Veenmam, 1984; Vieira, 1993; Pacheco, 1995; Galvão, 1996; Head *et al.* 1996; Francisco, 2001; Estrela *et al.* 2002; Jesus, 2002).

Os estudos efectuados por Oliveira (1998) revelaram que um dos factores com maior expressão de stresse nos estudantes, quer ao nível da sua intensidade, quer no domínio da frequência, se situa exactamente no âmbito da interacção com o orientador e a avaliação, a qual pressupõe, obrigatoriamente, a existência de interacção. Estes dados parecem ir ao encontro dos obtidos por Valadas (1995) quando, na sua pesquisa, concluiu pela existência de níveis de ansiedade elevados relacionados com a interacção entre o aluno e o orientador. Também Coimbra *et al.* (2001:58) referem que “as injustiças relativamente à avaliação final do estágio (...) a que não será alheia a consciência do papel de avaliador que o supervisor também desempenha” se constituem como fontes de stresse dos estagiários.

Além do mal-estar, stresse e ansiedade, também “o fantasma da avaliação acaba por condicionar todo o processo” em virtude do aluno estagiário agir “mais em função de uma determinada avaliação que vai ser feita do que em função daquilo que pensa que vai ser realizado” (Alarcão & Tavares, 2003:113-114).

Atendendo ao exposto, também Francisco *et al.* (2006a) sublinham que “o estágio e o processo supervisivo” são percebidos pelos alunos estagiários como associados a ansiedade elevada, não deixando desenvolver o seu trabalho com normalidade e onde o processo supervisivo se apresenta para eles como um processo difícil, muitas vezes visto como uma estratégia avaliativa, sendo o supervisor considerado um problema.

Procurando analisar quais os sintomas de stresse que mais afectam os estagiários da nossa amostra e tendo em conta a análise das médias das pontuações atribuídas pelos futuros professores aos sintomas de stresse, verificámos que o item 21 “fico ansioso(a)” do Questionário de Sintomas de Stresse, surge como aquele onde se regista uma média mais elevada, seguido do item 7 “fico deprimido/triste” e, em terceiro lugar, do item 14 “não consigo ter calma [fico nervoso(a)/ agitado (a)]”.

Estes dados situam-se na linha dos encontrados por Silva (1997), que refere as queixas físicas, nomeadamente cansaço, e as queixas psicológicas como angústia e frustração, como principais problemas sentidos pelos futuros professores.

Também Capel e colaboradores (1997) destacam como principais sintomas de stresse a perda de interesse pelas actividades de lazer, fadiga persistente, humor irritável, choro frequente, hesitações, pensamento confuso, dificuldade em tomar decisões e insegurança.

Neste contacto inicial, perante as múltiplas tarefas, actividades, aprendizagens e desafios que nele têm lugar, os futuros professores experienciam “sentimentos de angústia, desânimo e desorientação” (Garcia, 1999:66). Da vasta lista de sintomas, e com base num estudo realizado com alunos estagiários da Universidade do Minho, Caíres (2001) identifica como sintomas de stresse mais expressivos: alterações do sono e do apetite, alterações do auto-conceito, elevados níveis de ansiedade, desgaste físico e psicológico e sentimentos depressivos como angústia, ansiedade, tristeza, tensão e desespero.

A compreensão da importância da Prática Pedagógica na vida do futuro professor, associada à percepção pelo mesmo da ansiedade vivida durante este período, conduziu-nos à procura das estratégias de *coping* utilizadas.

Quanto à frequência com que o futuro professor comunica ou visita a família verificámos que, são os alunos que visitam todos os dias a família os que apresentam média mais baixa de stresse percebido. Estes dados levam-nos a concluir que, provavelmente o menor stresse percebido pelo futuro professor pode estar relacionado com o suporte social proporcionado

pela família. Ou seja, este contacto interpessoal produz resultados positivos e diminui o grau de stresse percebido (Canavarro, 1999). Desta forma, somos levados a acreditar que a família pode constituir um eficaz mediador do efeito do stresse (Vaz Serra, 1999).

Relacionado com as estratégias de confronto do stresse surge a satisfação com o suporte social percebido. Este emerge, hoje, como um dos principais conceitos da Psicologia da Saúde, na medida em que se perspectiva como permitindo atenuar o efeito do stresse em situações de crise (Mota Cardoso *et al.* 1988; Pereira, 2006). No entender de Seco (2006:24), “as interações e os relacionamentos interpessoais (na família, com os amigos) constituem, por excelência, as fontes de suporte social”, uma vez que, “as interações que transmitem suporte podem influenciar o modo como as pessoas lidam com os diversos acontecimentos da vida, não só no que sentem em relação a si mesmas, mas também na forma como percebem a sua qualidade de vida”.

Porém, existem igualmente variáveis à personalidade do futuro professor que lhe permite utilizar certas estratégias de *coping* para lidar com as situações ameaçadoras ou de desafio (Serra, 1987), permitindo-lhe uma maior capacidade de adaptação ou de tolerância em relação às mesmas (White, 1985). Aliás, segundo Jesus (1992:118), as investigações realizadas neste domínio revelam que os sujeitos com “boas estratégias de *coping*” têm uma atitude de confronto e de procura de resolução dos problemas, sentindo um certo controlo das situações.

No que se refere ao desenvolvimento de sintomas de stresse, e tendo em conta os dados da nossa amostra, verificamos que estes aumentam à medida que o stresse percepcionado aumenta, registando-se, mesmo diferenças estatisticamente significativas, ao nível dos sintomas cognitivos e fisiológicos. As diferenças ocorrem, sobretudo, entre o nível de stresse baixo, quando comparado com o moderado e elevado.

Estes dados vão ao encontro dos obtidos por Francisco *et al.* (2006a:182), ao considerarem que “ligados ao estágio surgem momentos causadores de stresse, associados ao contacto com a realidade escolar, que, por vezes, não corresponde às expectativas do estagiário, sendo inúmeras as situações imprevistas às quais se lhe exigem respostas imediatas e o mais eficazes possíveis. Quando não o consegue fazer, ao fim de algum tempo começa a sentir-se desmotivado e insatisfeito com o seu desempenho”. É este mal-estar que pode ser gerador de stresse, conduzindo a reacções fisiológicas (dores de cabeça, insónias, fadiga),

cognitivas (absentismo, postura conflituosa, falta de empenhamento) e comportamentais (diminuição da auto-estima, dificuldade na tomada de decisões, perturbações da atenção), as quais serão tanto mais intensas quantas menos estratégias de *coping* o estudante desenvolva para lidar eficazmente com os desafios que o estágio lhe coloca.

De facto, quando um indivíduo entra em stresse, desencadeia um conjunto de processos e reacções que envolvem o organismo de uma forma global. Estas mesmas reacções irão provocar alterações nos mecanismos biológicos e cognitivos, desencadeando emoções e podendo alterar ainda o comportamento observável. A nível cognitivo, e perante a situação indutora de stresse, a actividade intelectual desorganiza-se e a resposta individual varia em função da intensidade do esforço mental exercido na tentativa do problema (Lazarus, 1999). Quanto mais intenso e prolongado for o stresse mais notórias são as alterações que induz no comportamento das pessoas (Vaz Serra, 2002).

Paralelamente, e na linha de pensamento de alguns autores (Oliveira 1992; Alarcão, 1996; Francisco, 2001), uma das estratégias de *coping* “centrada no outro” a que o futuro professor poderá recorrer prende-se com a ” importante “figura” do supervisor, o qual pode funcionar como um importante apoio emocional e factor de redução de tensões.

A análise comparativa dos dados relativos à percepção dos diferentes factores de stresse, tal como foi avaliada pelo Questionário de Avaliação do Stresse do Aluno Estagiário, permite-nos identificar uma diferença estatisticamente significativa ao nível do Factor 4, o qual se refere à subescala de Supervisão, registando-se uma ligeira descida da média do 1.º para o 2.º momento de aplicação dos questionários.

Para Francisco *et al.* (2003), autores do referido Questionário, a subescala de supervisão pretendia avaliar o stresse percebido pelo estagiário face ao modo como é avaliado, à presença do supervisor de estágio, ao medo de falar quando se está a ser avaliado, à importância que atribuem à nota final, bem como à sua realização pessoal.

De facto, associado à relevância do estágio, considerado como um momento fundamental de preparação para o futuro exercício da profissão docente, associa-se como essencial todo o processo supervisivo, uma vez que este deverá valorizar a dimensão pessoal e social do futuro professor, ajudando-o a ultrapassar as dificuldades sentidas e a desenvolver mecanismos para lidar com as situações difíceis e stressantes.

Para que tal se concretize, é fundamental que o supervisor compreenda a relação que se estabelece entre o seu discurso e o desempenho dos alunos estagiários, pois a relação

supervisiva surge como uma relação de natureza interpessoal, tornando-se importante que cada um seja capaz de compreender o outro “em toda a sua profundidade e riqueza sem deixar de ser ele próprio nem desenvolver qualquer atitude que pretenda subalternizá-lo e muito menos manipulá-lo ou reduzi-lo” (Tavares, 1993:16).

Perante os resultados do nosso estudo, parece-nos que, de uma forma geral do 1.º para o 2.º momento os futuros professores já não percebem de forma tão intensa o stresse associado ao “medo da crítica na reflexão/análise da prática lectiva”, “à importância que a nota final tem no nosso futuro”, ao “modo como somos avaliados”, à “incerteza do exercício da profissão docente no próximo ano lectivo”, à “presença do supervisor/orientador de estágio”, “ao facto da realização pessoal ter sido atingida ou não” e ao “medo de falhar quando se está a ser avaliado”.

Depreende-se daqui que, neste período de “medos” (Silva, 1997) e tacteamento, o futuro professor se vá familiarizando com as inúmeras “surpresas” da profissão, esbatendo-se as dificuldades associadas a este primeiro confronto, e que o futuro professor vá aprendendo a gerir melhor o desempenho do seu novo papel.

Segundo Fuller (1969 cit. Flores, 2001:98), a razão desta mudança prende-se com o facto do futuro professor começar gradualmente a perceber que as expectativas que desenvolveu relativamente a si próprio nem sempre são compatíveis com a realidade profissional. Deste modo, ao aperceber-se de algumas incompatibilidades entre o ideal e o real, ele começa a relativizar a interpretação que vai fazendo das diferentes situações e a alterar os seus padrões atribucionais. Assim sendo, em vez das dificuldades sentidas reflectirem um baixo nível de capacidade, o futuro professor começa a edificar imagens mais realistas e melhor enquadradas nas exigências que lhe são colocadas.

Partilhamos assim da opinião de Oliveira (1992, cit. Oliveira & Oliveira, 1999:174), quando refere que “compete ao supervisor criar um contexto educativo favorável ao desenvolvimento do professor, nomeadamente através de um clima de confiança e apoio”.

A ser verdade que ninguém forma ninguém, mas que também ninguém se forma sozinho, de acordo com Sá-Chaves (2000), a relação supervisiva assume assim um papel de destaque.

Infer-se destas ideias que “o supervisor, no desempenho do seu papel de facilitador, norteia-se pela construção de condições para uma participação activa e responsável do aluno estagiário no seu processo de formação, um promotor de qualidade do ensino e que

requer um contexto de inter-ajuda e apoio mútuo dos diferentes parceiros de formação, objectivando atingir as desejáveis mudanças de atitudes e práticas pedagógicas” (Francisco, 2006:57).

Porém, os estudos revelam uma multiplicidade de factores possíveis de se transformarem em stressores, não só pela intensidade com que são vivenciados, como também pela frequência com que ocorrem. Muito embora o processo supervisivo tenha também como objectivo o apoio emocional dos formandos, ele próprio poderá constituir-se como um dos factores indutores de stresse, representado pela pessoa do supervisor ou pelas estratégias de supervisão adoptadas.

Os estudos efectuados por Oliveira (1998) revelam que um dos factores com maior expressão de stresse nos alunos, quer ao nível da sua intensidade, quer no domínio da frequência, foi exactamente a interacção com o orientador e a avaliação, o que parece também ir ao encontro dos dados obtidos por Valadas (1995) quando, na sua pesquisa, concluiu pela existência de níveis de ansiedade elevados relacionados com a interacção entre o aluno e o orientador.

Assim, alguns autores (Cole & Knowles, 1993; Espiney, 1997; McNally *et al*, 1997, cit. Flores 2001:86) falam-nos de uma atitude excessivamente controladora por parte do supervisor relativamente à actuação do aluno como podendo constituir um obstáculo à edificação de uma boa relação entre ambos e conduzir a elevados níveis de ansiedade. Este ambiente criado pelo supervisor de estágio pode ser um factor indutor de stresse.

A ambivalência de todo o processo supervisivo está igualmente patente nas pesquisas desenvolvidas por Pereira (1997), quando refere a supervisão como fundamental no processo de ajuda, mas também como principal fonte de stresse nos alunos estagiários (Pereira *et al.*, (2004). Deste modo, a supervisão pode ser considerada como “um processo mediador nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento do formando e do supervisor, podendo ser facilitador ou inibidor consoante a natureza da interacção” (Sá-Chaves, 2000:75).

Assim sendo, julgamos que deve ser respeitado o equilíbrio entre experiências positivas e negativas, sob o risco de perda da auto-estima do supervisando. Daí que, este processo deva ser acompanhado por um profissional mais experiente que não só o ajude mas que também o apoie, como nos diz Newell (1992, cit. Kitchen, 1999).

Tal como afirma Moreira (2001:14), a articulação que existe entre a teoria que os estagiários aprenderam na Instituição de Ensino Superior e a prática lectiva do estágio, nem sempre “é feita do modo mais eficaz, pois tenho verificado que os professores – estagiários desenvolvem ‘estratégias de sobrevivência’, traduzidas na adopção de comportamentos e atitudes de ‘imitação’ dos supervisores da escola ou de obediência pouco crítica”.

O período de estágio, embora curto, parece ser marcante para os futuros professores em formação, uma vez que corresponde ao início da profissão (Jacinto, 2003). Porém, trata-se de um período de tensões e aprendizagens intensivas e em contextos geralmente desconhecidos (Marcelo, 1998, cit. Ponte *et al.* 2001).

É neste entender que para Francisco & Pereira, 2002 (cit. Francisco *et al.* 2006a: 181) “o estágio e o processo supervisivo são percepcionados pelos alunos estagiários como associados a ansiedade elevada, não deixando desenvolver o seu trabalho com normalidade e onde o processo supervisivo se apresenta para eles como um processo difícil (...)”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após a apresentação dos resultados e respectiva discussão, pretendemos agora sistematizar as principais conclusões, deixar algumas recomendações e apresentar alguns limites do estudo.

De facto, importa deixar o testemunho do caminho percorrido, o ponto de chegada e perspectivar novos horizontes. Para uma melhor consecução do estudo, procurámos explicitar os conceitos e as influências teóricas que nos serviram de base para a análise das questões que pretendemos estudar. Quer pela sua importância, quer pela sua utilidade teórica, cabe-nos agora, dentro de um espírito de sistematização, tentar fazer uma retrospectiva do trabalho desenvolvido.

A presente conclusão está organizada tanto com a preocupação de apresentar os principais resultados, reportando-nos às partes teórica e empírica, como no sentido de fazer uma reflexão pessoal face a esses mesmos resultados. Deste modo, passaremos em análise não só os contributos desta investigação como algumas implicações educativas, contributos que nos parecem válidos para a elaboração de uma síntese clarificadora da problemática em análise e para a sugestão de formas complementares de intervenção que visem a qualidade da Formação Inicial.

Um dado significativo para o nosso estudo foi ver em que medida a supervisão se tinha constituído como um elemento mediador do efeito do stresse. Encontrámos dados que apresentavam uma descida estatisticamente significativa entre os dois momentos. Somos levados a concluir que, do primeiro para o segundo momento poderá ter havido um acompanhamento que reduz a percepção de stresse associada à supervisão, por parte do futuro professor.

Este resultado não corrobora a conotação da supervisão com a ideia de chefia, autoridade, podendo originar nos alunos algum receio em solicitar ajuda, mas sim como potenciadora das aprendizagens, da confiança e pela ajuda provida na resolução de problemas.

A relação supervisiva colhe vantagens em ser vista e estudada como uma relação interpessoal. Para além de ser uma relação de autoridade, de agrado ou conflito, ela também tem sido vista, embora numa vertente muito intelectual, como uma relação de apoio, de ajuda, de suporte. Ou seja, tal como refere Ribeiro (1990), a relação supervisiva, como outra relação educativa, é essencialmente, uma prática relacional.

Em nosso entender, esta prática relacional detém uma importante função de satisfação das necessidades relacionais, devendo ser encarada como uma relação interpessoal de potencial suporte social.

Tendo em conta os resultados anteriormente apresentados, parece-nos oportuno retomar a opinião de alguns autores referenciados na fundamentação teórica, de forma a perceber em que medida os dados obtidos com a nossa amostra apresentam pontos em comum. Julgamos que os nossos dados vão ao encontro da concepção de estágio de Estrela & Estrela (1977, cit. Flores, 2001:120) e Amaral *et al.* (1996), perspectivado como o momento para cultivar nos futuros professores o desejo e necessidade de crescimento e actualização constante, para que possam evoluir ao longo de toda a sua carreira.

Tal como afirma Seco (2000), a formação inicial deve contribuir, para que o (potencial) professor se sinta motivado para exercer esta profissão ainda antes de nela ingressar.

Partilhamos da opinião de Perrenoud (2002:17) ao considerar que “a formação de bons principiantes tem a ver, acima de tudo, com a formação de pessoas capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, reflectindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isto”.

Assim sendo, e na teia de LaFortune, Mongeau e Pallascio (1998, cit. Perrenoud, 2002:17), “a formação inicial tem de preparar o futuro professor para reflectir sobre a sua prática, para criar modelos e para exercer sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação”, uma vez que, o conhecimento profissional não se esgota nos assuntos a ensinar e nas teorias educacionais (Ponte *et al.* 2001), envolvendo outras dimensões como o saber-fazer e saber ser.

Para que todo este processo se desenvolva, é fundamental que na relação supervisiva o supervisor procure “estar atento às necessidades formativas, às motivações, às capacidades e competências profissionais do formando, de forma a adequar a sua intervenção e comunicação, ajudando-o a progredir e a aceder a um saber, a um saber fazer e a um saber

ser, necessários a uma intervenção contextualizada e que só possível através de um saber pensar consciente, situado e partilhado” (Sá-Chaves, 2000:76).

Depreende-se daqui que, o processo de formação pressupõe uma reflexão dialogante sobre o que se observa e o que se vive – exigindo acção, experimentação e reflexão *sobre* a acção. No dizer de Schon (cit. Alarcão & Tavares, 2003:35), “a prática precisa de ser acompanhada por supervisores que, experientes, detenham as competências para orientar, estimular, exigir, apoiar, avaliar, isto é, sejam simultaneamente treinadores, companheiros e conselheiros”.

Podemos assim concluir que a supervisão pode revelar-se como um importante meio de transformação da sala de aula, no sentido de impedir que continue a ser um espaço fechado onde os professores desenvolvem as suas actividades pedagógico-didácticas, longe dos olhares de quaisquer outros actores educativos, mas sim um espaço aberto de diálogo e reflexão onde os professores constituem o principal instrumento de promoção da educação dos alunos.

A partir das conclusões que acabámos de tecer acerca do nosso estudo, desenhámos em seguida algumas sugestões, que poderão de certa forma, contribuir para reflexão e o conhecimento na área de formação inicial e da supervisão. Tratando-se de uma problemática complexa e multifacetada, julgamos que a investigação aqui apresentada deixa em aberto a necessidade de futuros esforços de pesquisa. Pretende-se desta forma dar o nosso contributo para uma formação com maior rigor e impacto no desenvolvimento profissional dos futuros professores.

Sabendo-se que a investigação deverá interagir com a acção, desempenhando um papel fundamental na criação de uma consciência crítica e responsável que sustente a sua implantação, consideramos este trabalho pode constituir um contributo para abordar a questão do stress dos **futuros professores** em situação de Estágio Pedagógico e também para aumentar a compreensão acerca dos agentes indutores de stresse a que os futuros professores estão sujeitos durante o mesmo.

Os resultados da investigação poderão contribuir para o desenvolvimento de programas de intervenção que possam levar o futuro professor a lidar com as situações de stresse de uma forma mais eficaz.

Em paralelo, rever o que diz a literatura sobre estas questões e analisar a consistência do que tem sido a gestão do stress na vida do futuro professor, podem constituir verdadeiros

passos para caracterizar o ponto da situação e pistas para investigações futuras que, de forma alguma, esgotarão as oportunidades de análise de uma temática tão complexa e, ao mesmo tempo, tão interessante como é a importância da supervisão no Estágio Pedagógico na Formação Inicial.

Na esteira de Branquinho (2004:185), é fundamental “aprofundar a investigação na área da formação inicial e reflectir sobre as conclusões dos estudos realizados, no sentido de ampliar o conhecimento acerca das concepções e práticas dos orientadores em contexto de formação de professores”.

Não é benéfico para os futuros professores que a formação inicial lhes “dê tudo” ou que os equípe capazmente para a vida activa, tornando-os profissionais competentes. Ela deve constituir, nas suas vidas, a primeira etapa dum percurso de educação permanente e não uma meta encerrada em si mesma.

Metaforicamente Perrenoud (1993, cit. Flores, 2001:123) presenteia-nos dizendo “ninguém aprende a nadar pelos livros. Mas podemos considerar uma formação que ensine uma forma ortodoxa de nadar e uma só, e uma outra que prepare a pessoa a sentir-se bem dentro de água, a respirar, a deslocar-se livremente, a abrir os olhos e a divertir-se. É a partir de uma formação deste tipo que cada um saberá construir o seu próprio método de nadar.”

Assim sendo, parece-nos que importa que os futuros profissionais de ensino se tornem hábeis e competentes ao desenvolver um vasto leque de actividades, que passam não só pelo planeamento, como também pela capacidade de decidir em sistemas complexos e altamente mutáveis, competência estas que implicam uma educação e formação ao longo da vida, requerendo destes profissionais mais qualificações de base, maior capacidade de reflectir, de comunicar e mais versatilidade para saber lidar com a mudança.

O presente trabalho pretendeu dar um modesto contributo para o aprofundamento da reflexão sobre as questões que se colocam presentemente na Formação Inicial de Professores, sendo que as condições práticas e reais em que decorre o estágio devem merecer a melhor atenção, não só por parte das instituições formadoras, como também das escolas de acolhimento que participam neste processo.

Como futuros Supervisores, cabe-nos a tarefa de orientar os estagiários na difícil tarefa de ultrapassar as diferentes barreiras que vão encontrando ao longo do **seu** percurso profissional, conduzindo-os, de acordo com Roldão (1999), a um permanente processo de análise reflexiva que lhes irá permitir modificar as decisões, ajustar os procedimentos e

actualizar os saberes que as situações concretas e contextualizadas vão requerendo e exigindo.

De facto, segundo Perrenoud (2002:44), a reflexão permite ao professor construir “novos conhecimentos, os quais, com certeza, são reinvestidos na acção”, possibilitando-lhe conquistar “métodos e ferramentas conceituais baseadas em diversos saberes e se for possível, conquista-os mediante interacção com outros profissionais”.

Na expressão de Sacristán (1994, cit. Roldão, 1999:116), a reflexividade é uma das dimensões que está presente no pleno exercício da profissão docente e que pressupõe a possibilidade, a necessidade e a capacidade de o profissional reflectir sobre a função que desempenha, analisar as suas práticas à luz dos saberes que possui e como fontes de novos saberes, questionar-se e questionar a eficácia da acção que desenvolve no sentido de aprofundar os processos e os resultados, os constrangimentos e os pontos fortes, reorientando-a, através da tomada fundamentada de decisões, ou da “gestão de dilemas”.

Sendo assim, apesar de se valorizar a experiência individual, como factor importante do desenvolvimento pessoal e profissional, a formação de professores não deve ser individualista, isolada ou solitária, pelo que deve existir um trabalho colaborativo, criando ambientes de formação cooperativa e orientada, num clima de confiança entre os seus elementos, criando condições de trabalho potenciadoras de reflexão, promovendo assim, o desenvolvimento profissional dos professores (Saraiva, 2001; Ponte *et. al.*, 2001).

Bebendo em Ferreira (2001) “se olharmos o passado, verificamos que, desde sempre, políticos, filósofos, pedagogos, cada um a seu modo, vêm apontando objectivos à educação. Poderemos dizer que a reflexão sobre os objectivos educacionais é, antes de mais, reflexão sobre a intencionalidade que preside à educação, que Kant considerava o maior e mais difícil problema que pode ser colocado ao homem.

Cientes da incompletude inerente a qualquer investigação, não gostaríamos de terminar estas considerações finais, sem identificar alguns limites do nosso estudo.

Creemos que, mais importante que os níveis em que a reflexão se pode situar na presente investigação, foi, a diversificação da reflexão feita, encontrando-se pontos de contacto com resultados de outros estudos empíricos.

Assumindo-o como um momento prévio e reflexivo, pretendeu-se que a mesma fosse desencadeadora de outras reflexões e de investigações que possam aferir da pertinência de comentários, fundamentações e conclusões relativamente à importância desta temática.

No entanto, tal como todos os projectos de investigação, também este regista algumas limitações decorrentes do curto período de tempo em que este trabalho foi realizado.

Importa referir que os resultados deverão ser considerados unicamente em relação à amostra, no momento em que decorreu o estudo, não sendo pertinente proceder a generalizações, pelo que os resultados devem ser analisados com algum cuidado. Por outro lado o reduzido número de sujeitos da nossa amostra constitui uma outra limitação do presente estudo por nós identificada. De referir, ainda, que o espaço de tempo que decorreu entre os dois momentos de aplicação dos questionários pode não ter sido suficiente para fazer emergir resultados mais significativos.

No que respeita a instrumentos de recolha de dados, deparámo-nos com alguma escassez, pelo que optámos por aplicar os questionários construídos pelos autores Francisco, Pereira & Pereira (2003), não só por serem os mais recentes, mas também pela sua boa fiabilidade. Também consideramos interessante, em termos de cruzamento de informação, para além da metodologia quantitativa utilizada na nossa investigação, completá-la com uma metodologia qualitativa, nomeadamente recorrendo a entrevistas que nos levassem a compreender melhor e com mais profundidade, algumas conclusões a que chegámos. Deixamos a porta aberta para que se possa percorrer novos caminhos em futuras investigações ...

Segundo Umberto Eco (2004:233), a tese é como um “puzzle: tem-se todas as peças, mas é preciso pô-las no lugar”. De facto, este puzzle funcionou para nós, como um desafio salutar e gratificante e, somos optimistas ao ponto de acreditar que todos os obstáculos mais difíceis. O optimismo e o modo positivo de se encarar as situações, mesmo as aparentemente mais stressantes, são a chave para o bem-estar do indivíduo, conduzindo-o a uma maior satisfação, quer na sua atmosfera profissional, como na esfera pessoal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Referências Bibliográficas

- Abrantes, M. (1999). “Clareza das instruções do professor de inglês”. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Contributos inovadores*. Aveiro: CD-ROM. (pp.5-10).
- Abrantes, P., Serrazina, L. & Oliveira, I. (1999). *A Matemática na Educação Básica*. Lisboa: Ministério da Educação – Departamento de Educação Básica.
- Abreu, W., C. (2003). *Supervisão, Qualidade e Ensinos Clínicos: que Parcerias para a Excelência em Saúde?* Coimbra: Formasau.
- Ackerman, M. (1993). “Teacher as reflective practitioner”. In Jensen R. J. (Ed.), *Research Ideas for the Classroom: Early childhood mathematics*. Reston, Va: NCTM. (pp. 351-358).
- Afonso, N. (2001). *Avaliação da formação de educadores de infância e professores dos 1.º e 2.º ciclos do ensino básico*. INAFOP.
- Alarcão, I. (1982). “Supervisão Clínica: um conceito e uma prática ao serviço da formação de professores”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XVI. (pp.151-168).
- Alarcão, I. (1991). “Dimensões de formação”. In *Formação Contínua de Professores. Realidades e Perspectivas*. Universidade de Aveiro.
- Alarcão, I. (1995). “Ways into Teacher Education: The Case of Portugal”. In Marvin F. Wideen & Peter P. Grimmett (Eds.), *Changing Times in Teacher Education: Restructuring or Reconceptualization?*. London: Falmer Press. (pp. 79-88).
- Alarcão, I. (1996). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora.
- Alarcão, I. (1996a). “Ser professor reflexivo”. In Alarcão, I. (org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora. (pp. 71-189).

Alarcão, I. (1996b). “Reflexão crítica sobre o pensamento de D. Schon e os programas de formação de professores”. In I. Alarcão (org.), *Formação Reflexiva de Professores. Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora. (pp. 11-35).

Alarcão, I. (1998). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora. Colecção CIDInE.

Alarcão, I. (1999). “Um olhar reflexivo sobre a supervisão, supervisão na Formação: Contributos Inovadores”. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (pp. 256-266).

Alarcão, I. (2001). *Formação Reflexiva. “Referência”*. Coimbra; Maio, n.º 6. (pp.53-59).

Alarcão, I., (2003). *Professores Reflexivos em uma Escola Reflexiva*. Editora Cortez.

Alarcão, I., et al. (1997). *A formação de professores no Portugal de hoje* (Documento de um grupo de trabalho do CRUP). Disponível no endereço <http://www.educ.fc.ul.pt/docentes/jponte/>.

Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (1994). “Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica”. In Tavares, J. *Para intervir em Educação. Contributos dos colóquios CIDInE*. CIDInE: Aveiro.

Alarcão, I. & Sá-Chaves, I. (2000). “Supervisão de professores e desenvolvimento humano: uma perspectiva ecológica”. In Sá-Chaves, I., *Formação, Conhecimento e Supervisão: contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Alarcão, I. & Tavares, J. (1987). *Supervisão da Prática Pedagógica – Uma Perspectiva de Desenvolvimento e Aprendizagem*. Coimbra: Livraria Almedina.

Alarcão, I. & Tavares, J. (2003). *Supervisão da Prática Pedagógica. Uma perspectiva de desenvolvimento e aprendizagem*. Coimbra: Almedina.

Albuquerque, A. (1998). “Que pensam os estagiários e os Orientadores do modelo de Estágio Pedagógico de Educação Física”. In *Horizonte*, Vol. XV, 86. (pp. 29-32).

Almeida, T. M. R. T. (2006). *Contributo da Supervisão na Gestão do Stresse dos Alunos em Ensino Clínico*. (Dissertação de Mestrado não publicada). Universidade de Aveiro.

Almeida, L. & Freires, T. (2003). *Metodologia da Investigação em Psicologia e Educação*. Braga: Psiquilibrios.

Almeida, L. & Morais, M. (1989). “Da inteligência à cognição e ao desenvolvimento cognitivo”. *Revista da Educação* (3). (pp. 35-39).

Alves, F. A. C. (1997). *O Encontro com a Realidade Docente. Estudo Exploratório (Auto)biográfico*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

Alves, J. M. Coorden (1998). “Professor, Stresse e Indisciplina”. *Rumos*, Porto: Porto Editora.

Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). “O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo: Estratégias de supervisão”. In *Formação Reflexiva de Professores: estratégias de supervisão*. Aveiro: CIDInE.

Amiguiinho, A., Valente, A., Correia, H. & Mandeiro, M. J. (1997). *Formar-se no Projecto e pelo Projecto. Formação e Situações de Trabalho*. Porto: Porto Editora, Colecção Ciências da Educação.

Amaral, M. J., Moreira, M. A. & Ribeiro, D. (1996). “O papel do supervisor no desenvolvimento do professor reflexivo – estratégias de Supervisão”. In Alarcão, I. (org.). *Formação Reflexiva de Professores – Estratégias de Supervisão*. Porto: Porto Editora. (pp. 89-122).

Angulo, L. (1990). *El Profesor como Profesional: Formación Y Desarrollo Personal*. s/e, Granada.

Belo, A. (2003). *Supervisão em Ensino Clínico de Enfermagem. Perspectivas do aluno* (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro, Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa.

- Boavida, J. & Amado, J. (2006). *Ciências da Educação. Epistemologia, Identidade e Perspectivas*. Coimbra: Imprensa da Universidade.
- Boucher, F. & Binett, A. (1981). *Bien Vivre le Stresse*. Montreal : Montagne.
- Borko, H. & Mayfield, V. (1995). “The roles of cooperating teacher and university supervisor in learning to teach”. *Teaching and Teacher Education*, 11.
- Brammer, L. M. (1992). *Coping with life transitions. International Journal for the Advancement of Counseling*. (15, pp. 239-253).
- Branquinho, M.^a. E. G. (2004). *Percepções dos orientadores de escola sobre a supervisão e a prática educativa*. (Dissertação de Mestrado, não publicada). Universidade de Aveiro.
- Brubacher, I., W; Case, C., W; Reagan, T., G. (1994). *Becoming a Reflective Educator. How to Build a Culture of Inquiry in the Schools*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Bullough, R. V. (1989). Teacher education and teacher reflectivity. *Journal of Teacher Education*, vol. 40, 2. (pp.15-21).
- Caetano, A. (2001). *A Mudança dos Professores em Situações de Formação, pela Investigação-Acção*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa.
- Caíres, S. (1996). *Monografia de Estágio. Estágio Escolar em Psicologia Escolar e da Educação*. Braga: Universidade do Minho.
- Caíres, S. (1998). *Vivências e percepções de estágio: A experiência de um grupo de alunos da Universidade do Minho*. (Dissertação de Mestrado). Braga: Universidade do Minho.
- Caíres, S. (2001). *Vivências e Percepções do Estágio no Ensino Superior*. Braga: Universidade do Minho.
- Caíres, S. (2006). “Vivências e Percepções do Estágio Pedagógico: Contributos para a compreensão da vertente fenomenológica do “Tornar-se professor”. *Revista Psicológica*, n.º 1 (XXIV). (pp. 87-98).

Caíres, S. & Almeida, L. S. (1997a). “Apoio Psicológico a alunos estagiários: A primeira inserção na prática e transição para o Mundo do trabalho”. Poster apresentado no *1.º Encontro de Serviços de Apoio Psicológico no Ensino Superior*. Lisboa: Instituto Superior Técnico/Associação dos Psicólogos Portugueses.

Caíres, S. & Almeida, L. S. (1997b). “Vivências e percepções do estágio: Adaptação à instituição e variáveis associadas”. *Revista de Estudos de Investigación en Psicología e Educación*, 1. (pp. 33-40).

Caires, S. (2001). *Vivências e Percepções do Estágio no Ensino Superior*. Edição do Grupo de Missão para a Qualidade do Ensino Aprendizagem, UM.

Caíres, S. & Almeida, L. S. (2002). “O estágio como um espaço de desenvolvimento de competências pessoais e profissionais: o papel da supervisão”. In A. Gonçalves, L. S. Almeida, R. M. Vasconcelos & S. Caíres (Eds.). *Actas do seminário da Universidade para o mundo do trabalho: desafios para um diálogo*. Braga: Universidade do Minho, Conselho Académico. (pp. 227-246).

Campos, B. P. (1993). Consulta psicológica nas transições desenvolvimentais. *Cadernos de Consulta Psicológica*, 9. (pp.5-9).

Campos, B. P. (1995). *Formação de Professores em Portugal*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Campos, B. P. (2000). “Políticas de Formação de Professores em Portugal” – Conferência da Presidência Portuguesa. Loulé, 22 e 23 de Maio de 2000. (texto policopiado).

Canário, R. (1997). “Formação e mudança no campo da saúde”. In Canário, R. (Org.). *Formação e Situações de trabalho*. Porto Editora. Colecção Ciências da Educação.

Canário, R. (1999). *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação/contributos inovadores*. Aveiro.

Canário, R. (2001). *Formação Inicial de Professores: Que futuro(s)? Síntese dos relatórios de avaliação dos cursos para o 3.º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário*. INAFOP. Dezembro.

Capel, S., Leask, M. & Turner, T. (1997). *Starting to teach in the secondary school: A companion for the newly qualified teacher*. London and New York: Routledge.

Caplan, G. (1974). *Social Systems and Community Mental Health*. New York: Basic Books.

Cardoso, F. (1999). *A articulação entre as Práticas de Orientação de Estágio dos orientadores de Escola e as dos Orientadores Universidade*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro.

Carreiro da Costa, F., Veiga, A., Januário, C., Dinis, J., Rodrigues, J., Onofre, M., Ferreira, V. (1991). “Avaliação da formação inicial em ensino da Educação Física. Caracterização segundo o sexo e o grau de satisfação dos estudantes”. In J. Bento; A. Marques (Eds.) *As ciências do Desporto e a Prática Desportiva*. Actas, vol. 1, FCDEF/UP, Porto. (pp. 329-348).

Carreiro da Costa, F. (1994). “Formação de professores: objectivos, conteúdos e estratégias”. In *Colóquio Educação e Sociedade* 6. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. (pp. 101-133).

Casanova, M. P. (2001). “Supervisão Pedagógica: Função do Orientador de Estágio na Escola”. In *Seminário Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Cassel, J. (1976). “The contribution of the social environment to host resistance”. *American Journal of Epidemiology*. (pp. 107-123).

Cavaco, M. H. (1995). “Ofício do professor: O tempo e as mudanças”. In A. Nóvoa (Org), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora. (pp. 155-191).

Cavanagh, S. J. & Snape, J. (1997). “Educational sources of stress in midwifery students. *Nurse Education Today*, 17(2). (pp.128-134).

César, M. & Silva de Sousa, R. (2000). “Estatística e Interacções Sociais: Jura que não vai ser uma aventura!”. In C. Loureiro, F. Oliveira & L. Brunheira (Eds.), *Ensino e Aprendizagem da Estatística*. Lisboa: Sociedade Portuguesa de Estatística – Associação de

Professores de Matemática – Departamentos de Educação e de Estatística e Investigação Operacional da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa. (pp. 195-221).

Cobb, S. (1976). “Social Support as a moderate of life stress”. *Psychosomatic Medicine* 38:5. (pp. 300-314).

Coelho, Soraya, M. R. A. B. (2002). *Evolução das Crenças de Alunos-Professores*. Tese de Mestrado em Supervisão, apresentada à University Nottingham.

Coimbra, R. L., *et al.* (2001). “Quem tem medo do estágio? Contributos para a definição do perfil de estagiário de Português da UA”. In *Professores de Português: Quem somos? Quem podemos ser?* Lisboa: APP.

Compas, B. (1987). “Coping with stress during childhood and adolescence”. *Psychological Bulletin* 101. (pp. 393-403).

Correia, E. (1995). “Inovação educacional, reforma curricular e supervisão” In *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: CIDInE. (pp.11-32).

Cró, M, L. (1998). *Formação Inicial e Contínua de Professores / Educadores. Estratégias de Intervenção*. Porto: Porto Editora.

Cruz, J. F., Gomes, A. R. & Meio, B. T. (1997). “Stress ocupacional em profissionais da saúde e do ensino”. *Psicologia: Teoria, investigação e prática* 2. (pp. 53-72).

Cutrona, C. & Russell, D. (1987). “The provisions of social relationships and adaptation to stress”. *Advances in Personal Relationships* 1. (pp. 37-67).

Defrank, R. S. & Stroup, C. A. (1989). “Teacher stress and health examination of a model”. *Journal of Psychosomatic Research*. Vol. 33, N.º 1, 99-109.

Delors, J. *et al.* (1996). *Educação: um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI)*. Porto: Edições ASA.

Dewey, J. (1933). *Como Pensamos*. São Paulo: Editora Nacional.

Dias, F. N. (2005). *A Comunicação e a Relação Pedagógica*. Disponível no endereço: www.sociuslogia.com.

Diniz de Castro, M. A. C. (2001). “Revelando o sentido e o significado da resiliência na preparação de professores para actuar e conviver num mundo em transformação”. In J. Tavares (Org). *Resiliência e educação*. Cortez Editora.

Dunbar, M., et al. (1998). “Why is the receipt social support associated with increased psychosocial distress?”. *An examination of three hypotheses. Psychology and Health* 13. (pp. 527-544).

Dunham, J. (1992). *Stress in teaching*. London: Routledge.

Duquette, C. (1994). “The role of the cooperating teacher in a school-based teacher education program: Benefits and concerns”. *Teaching & Teacher Education*, 10 (3). (pp. 345-353).

Eco, U. (2004). *Como se faz uma Tese em Ciências Humanas (11.ª ed.)*. Lisboa: Editorial Presença.

Elliott, J. (1993). “Introduction”. In J. Elliott (Ed.), *Reconstructing teacher education*. London: Falmer Press.

Esteve, J. M. (1991). “Mudanças sociais e função docente”. In A. Nóvoa (Ed.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora. (pp. 93-124).

Esteve, J. M. (1992). *Mal-estar Docente*. Lisboa. Fim de Século Edições.

Esteve, J. M. (1995). “Mudanças sociais e função docente”. In A. Nóvoa (org.). *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora.

Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes*. Porto: Porto Editora.

Estrela, M. T., Esteves, M., Rodrigues, A. (2002). *Síntese da Investigação sobre Formação Inicial de Professores em Portugal (1990-2000)*. Lisboa: FPCE-UL/INAFOP/IE.

Fachada, M. (1991). *Psicologia das Relações Interpessoais*. Lisboa: Rumo.

Feiman-Nemser, S. & Buchamann, M. (1986). “The first year of teacher preparation: Transition to pedagogical thinking?” *Journal of Curriculum Studies* 18(3). (pp. 239-256).

Ferreira, J. B. (2001). *Continuidades e Descontinuidades no Ensino Básico*. Leiria: Magno Edições.

Ferreira, V. (2003). “O inquérito por questionário na construção de dados sociológicos”. In A. S. Silva e J. M. Pinto (orgs.), *Metodologia das Ciências Sociais* (12.^a edição). Porto: Edições Afrontamento.

Flores, M. A. (2000). *A Indução no Ensino: Desafios e Constrangimentos*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.

Flores, M. A. (2001). “Person and context in becoming a new teacher”. *Journal of Education for Teaching* 27. (pp. 2).

Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1985). “If it changes it must be a process: A study of emotion and coping during three stages of a collage examination”. *Journal of Personality and Social Psychology* 48. (pp. 150-170).

Folkman, S. & Lazarus, R. S. (1991). “Coping and emotion”. In A. Monat & R. S. Lazarus (Eds.), *Stress and Coping: an Anthology*. New York: Columbia University Press. (pp. 207-227).

Formosinho, J. (2001). “A formação prática dos professores: da prática docente na instituição de formação à prática pedagógica nas escolas”. In *Revista Portuguesa de Formação de Professores*. 1. (pp.37-54).

Fortin, M. (2000). *O Processo de Investigação, da Concepção à Realização*. Loures: Lusociência.

Fosnot, C. (1996). “Os Professores constroem o construtivismo: O centro para o ensino construtivista/Projecto de Formação de Professores”. In Catherine Fosnot (Org.) *Construtivismo e Educação: Teoria, Perspectivas e Prática*. Lisboa: Instituto Piaget.

Francisco, C. M. (2001). *Contributos da Supervisão Para o Sucesso do Desempenho do Aluno no Estágio*. (Dissertação de Mestrado). UC-FCDEF.

Francisco, C. M. & Pereira, A. M. S. (2002). “Uma forma de desenvolvimento de capacidades do aluno estagiário em Educação Física”. In *Revista Educação Física* (APEF Castelo Branco), Vol. VI. N.º 1 e 2 (Jan-Jun/Jul-Dez), (pp. 21-28).

Francisco, C. M., Pereira, A. M. S. & Pereira, M. G. (2003). *O stresse do aluno estagiário*. 2.ª Jornadas de Educação Física e Desporto Escolar. Idanha-a-Nova (6 e 7 de Novembro de 2003).

Francisco, C. M., & Pereira, A. S. (2004). “Supervisão e sucesso do desempenho do aluno no estágio”. *Revista Digital* 10 (69), Buenos Aires.

Francisco, C. M., Pereira, A. M. S. & Pereira, M. G. (2005). “Sintomas de stresse nos professores estagiários: Efeito do apoio familiar”. Poster apresentado no I Congresso Nacional Família, Saúde e Doença. Braga 18-19 de Novembro.

Francisco, C. M. (2006). *Estágio Pedagógico na Formação Inicial de Professores: Um Problema para a Saúde*. (Tese de Doutoramento não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Francisco, C. M. *et al.* (2006a). “O “Stress” do aluno estagiário: contributos da Supervisão para o bem-estar do aluno”. In Hamido, D, Luís, H. & Marques, R., *Transversalidade em Educação e Em Saúde*. Porto: Porto Editora. (pp181-192).

Franco e Machado (1993). “Intervenção psicológica na formação de estagiários – experiência de supervisão em grupo”. *Actas do 3.º e 4.º seminários. A componente de Psicologia na Formação de Professores Agentes Educativos*. (pp. 179-188).

Franco, V. (2004). *Os ursos de peluche do professor: psicanálise, educação e valor transicional dos meios educativos*. Biblioteca das Ciências do Homem. Edições Afrontamento.

Freire, A. (1999). *Aprender a ensinar nos estágios pedagógicos: Estudo sobre mudanças nas concepções de ensino e na prática instrucional de estagiários de física e química*.

Lisboa: DEFCUL. (Tese de Doutoramento não publicada). Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da Faculdade de Ciências da Universidade de Lisboa.

Freire, A. (2001). “Concepções orientadoras do processo de aprendizagem do ensino nos estágios pedagógicos”. *Seminário: Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação.

French, J. R. P, *et al.* (1974). Adjustment as Person-Environment Fit. In Coelko, G. V., Hamburg, D. A., and Adams, J. E. (eds.), *Coping and Adaptation*. New York: Basic Books.

Galvão, C. (1996). “Estágio Pedagógico – Cooperação na Formação”. *Revista de Educação*. Vol. VI. N.º 1. (pp.71-87).

Galvão, C. (1998). *Professor: O início da Prática Profissional*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Lisboa. Lisboa: Associação de Professores de Matemática (APM).

Galvão, C. (2000). “Da Formação à Prática Profissional”. *Inovação*, 13 (2/3). (pp.57-82).

Garmston, R., Lipton, L., Kaiser, K (2002). “A Psicologia na Supervisão”. In Oliveira Formosinho, J. (org.) – *A Supervisão na Formação de Professores II: da Organização à Pessoa*. Porto: Porto Editora. (pp. 17-132).

Garcia, C. M. (1992). “A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor”. In A. Nóvoa (coord.). *Os Professores e a sua Formação* Lisboa: Publicações D. Quixote. (pp. 51-76).

Garcia, C. M. (1995). “A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor”. In A. Nóvoa (coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. (pp. 51-76).

Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa*. Porto Editora.

Ghiglione, R. & Matalon, B. (1992). *O Inquérito. Teoria e Prática*. Oeiras: Celta Editora (trad.).

Gibson, J. & Brown, S. D. (1992). "Counselling adults for life transitions". In S. D. Brown & R. W. Lent (Eds.), *Handbook of Counselling Psychology*. New York: John Wiley & Sons, Inc. (pp. 285-313).

Goês, A. et al. (2004). *Projecto de Promoção da Saúde Mental e Prevenção das Toxicodependências na Gravidez e Primeira Infância: Diagnóstico de situação*. Lisboa, Universidade Nova de Lisboa: Escola Nacional de Saúde Pública: 7.º Curso de Mestrado em Saúde Pública.

Goldhammer, R. et al. (1980). *Clinical supervision: special methods for the Supervision of Teachers*. Second Edition. New York: Holt, Rinehart and Winston.

Gómez, A. P. (1995). "O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo". In António Nóvoa (Coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. Instituto de Inovação Educacional.

Gomes, J. B., Casagrande, L. R. (2002). "A Educação Reflexiva na Pós-Modernidade: Uma revisão bibliográfica". *Revista Latino-Americana de Enfermagem*. São Paulo; Setembro/Outubro, vol. 10, n.º 5. (pp. 696-703).

Gomes, E. S. & Medeiros, T. (2005). "(Re)Pensar a prática pedagógica na formação inicial de professores do 1.º Ciclo do Ensino Básico". In I. Alarcão, et al., *Supervisão – Investigações em Contexto Educativo*. Universidade de Aveiro.

González, M. (1995). *Formación Docente: Perspectivas desde el Desarrollo del Conocimiento y la Socialización Profesional*. Barcelona: PPU.

Guillaume, A. & Rudney, G. (1993). "Student teachers' growth toward independence: an analysis of their changing concerns". *Teaching and Teacher Education*, 9(1). (pp. 65-80).

Hair, J. F. et al. (1995). *Multivariate data analysis with readings* (4.ªed.). New Jersey: Prentice-Hall.

Head, J., Hill, F. & Maguire, M. (1996). "Stress and the post graduate secondary school trainee teacher: A british case study". *Journal of Education for Teaching*. 22 (1). (pp. 71-84).

Hill, M. M., Hill, A. (2002). *Investigação por Questionário*. Edições Sílabo.

Howey, K. R. & Zimpher, N. L. (1986). “New curriculum directions in the education of teachers”. *Curriculum and Teaching* 1. (pp. 93-102).

Jacinto, M. (2003). *Formação inicial de professores – concepções e práticas de orientação*. Lisboa: Departamento de Educação Básica. Ministério da Educação.

Jardim, J., Pereira, A. (2006). *Competências Pessoais e Sociais – Guia prático para a mudança positiva*. Porto: ASA Editores.

Jesus, S. N. (1993). “Formação Educacional de Futuros Professores – Contributos para a Clarificação da sua Utilidade”. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Ano XXVII 1. (pp. 93-117).

Jesus, S. N. (1996). *A Motivação para a Profissão Docente. Contributo para a clarificação de situações de mal-estar e para a fundamentação de estratégias de formação de professores*. Lisboa: Grafilarte.

Jesus, S. N. (1999). “Como Prevenir e Resolver o Stresse dos Professores e a Indisciplina dos alunos?” *Cadernos CRIAP*. Porto: Edições ASA.

Jesus, S. N. (2000). *Motivação e Formação de Professores*. Coimbra: Quarteto Editora.

Jesus, S. N. (2002). “Perspectivas para o Bem-Estar docente – uma lição de síntese”. *Cadernos CRIAP*. Porto: Edições ASA.

Jesus, S. N. & Esteve, J. M. (1997). “O treino de inoculação ao stresse na formação inicial de professores”. In *Actas do I Congresso Luso-Espanhol de Psicologia da Educação*. Coimbra: APPORT/Colégio Oficial dos Psicólogos.

Kaplan, R. M. *et al.* (1993). *Health and Human Behaviour*. New York: McGraw Hill.

Kitchen, S. (1999). *An appraisal of models of reflection and clinical supervision*. *Journal of Nursing*, 7(9). (pp. 313-317).

Kyriacou, C. (1980). "Sources of stress among British teachers: the contribution of job and personality factors". In Cooper, C. L., and Marshall, J (eds.), *White Collar and Professional Stress*. Chichester: John Wiley & Sons.

Kyriacou, C. (1987). "Teacher Stresse and Burnout". In *International Review of Educational Research*, 29. (pp. 146-152).

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 12 (2). (pp. 86-96).

Lalanda, M. C. & Abrantes, M. M. (1996). "O conceito de reflexão em J. Dewey". In I. Alarcão (org.). *Formação Reflexiva de Professores*. Porto: Porto Editora. (pp. 41-61).

Lazarus, R. (1969). *International Encyclopaedia of the Social Sciences*. Vol. 15, Crowell and Macnillan.

Lazarus, R. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal and Coping*. New York: Springer.

Lazarus, R. S. (1993). "Why we should think of stress as a subset of emotion". In *Handbook of Stress*, Goldberger, L. and Breznitz, S. (ed.), The Free Press, New York.

Leal, S. M. (2001). "Um contributo para a caracterização das práticas supervisivas ao nível da formação inicial de professores na Região Açores". In Seminário: *Modelos e Práticas de Formação Inicial de Professores*. Lisboa: Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação. Universidade de Lisboa.

Lima *et al.* (1995). "O modelo integrado, 20 anos depois: contributos para uma avaliação do projecto de licenciaturas em Ensino na Universidade do Minho". *Revista Portuguesa de Educação*, 8 (2) – Universidade do Minho. (pp. 147-195).

Limas, C. & Rafael, M. A. (1993). "Dimensão pessoal e interpessoal e relação educativa". In J. Tavares (ed.). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: CIDInE. (pp. 79-110).

- Lo, R. (2002). “A longitudinal study of perceived level of stress, coping and self-esteem of undergraduate nursing students: an Australian case study”. In T. M. R. Almeida, (Dissertação de Mestrado não editada). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Machado, C. (1996). *Tornar-se professor – da idealização à realidade*. (Tese de Doutoramento em Psicologia Educacional). Universidade de Évora.
- Magaya, L., Asner-Self, K. & Schreiber, J. (2005). “Stresse and coping strategies among Zimbabwean adolescents”. *British Journal of Educational Psychology* 75. (pp. 661-671).
- Marcelo, C. (1988). *Socialización de los profesores en formación durante el periodo de practicas de enseñanza*. Granada: S.P.U.G. (pp709-759).
- Maroco, J. (2003). *Análise Estatística – Com a Utilização do SPSS*. Edições Sílabo.
- Marques, R. (1998). *Professores, Famílias e Projecto Educativo*. Edições ASA. 2.^a Edição.
- McIntyre, D. & McLeod. G. (1993). “The characteristics and uses of systematic observation”. In Hammersley, M. (ed.). *Controversies in classroom research*. Buckingham: Open University Press.
- Mcintyre, D. J., Byrd, D. & Foxx, S. (1996). “Field and laboratory experiences”. In J. Sikula (ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.
- Medeiros, R. M. (2000). *O Questionamento na Sala de Aula: Sua Relevância no Desenvolvimento de Estratégias de Supervisão*. (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Meichenbaum, D. (1985). *Stresse inoculation training*. New York: Pergamon Press.
- Melo, A. Pereira, A. & Pereira, A.M.S. (2005). “Motivos que levam os estudantes à consulta de Psicologia”. In A. Pereira & E. Motta (Eds.), *Acção social e aconselhamento psicológico no ensino superior: Investigação e intervenção*. Actas do Congresso Nacional. Coimbra: SASUC Edições. (pp. 195-200).
- Mendes, A. (2002). *Stress e Imunidade: Contribuição para o Estudo dos Factores Pessoais nas Alterações Imunitárias Relacionadas com o Stresse*. Coimbra: Formasau.

- Metzler, M. (1990). *Instructional Supervision for Physical Education*. Human Kinetics Publishers. Champaign. IL.
- Misra, R., Mckean, M., West, S. & Russo, T. (2000). *Academic Stress of College Students: Comparison of Student and Faculty Perceptions*. College Student Journal, 34, 2.
- Monteiro, M. A. S. A. (1993). *A Autoscopia em Supervisão*. (Dissertação de Mestrado). Universidade de Aveiro.
- Moss, G. (1973). *Illness, Immunity and Social Interaction*. New York: Wiley.
- Moos, R., H.; Schaefer, J. A. (1993). “Coping resources and processes: current concepts and measures”. In *Handbook of Stress*, Goldberger, L. and Breznitz, S. (ed.), New York: The Free Press.
- Moreira, M., A. & Alarcão, I. (1997). “A Investigação - Acção como Estratégia de Formação Inicial de Professores Reflexivos”. In I. Sá-Chaves (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.
- Moreira, M. A. (2001). “A investigação acção na formação do professor-estagiário de Inglês”. In *Ciências da Educação*. Lisboa.
- Moreira, M. A. (2004). *A investigação-acção na formação em supervisão no ensino do inglês: Processos de (co-) construção de conhecimento profissional*. Braga: Centro de Investigação em Educação. Instituto de Educação e Psicologia. Universidade do Minho.
- Mosquera, Juan & Stobans, Claus. (2001). “O mal-estar na docência; causas e consequências” *Revista da ADPPUCRS*, Porto Alegre, n.º 2. (pp. 23-34).
- Mota Cardoso, R. (1999). *O Stress na Profissão Docente – como prevenir, como manejar*. Porto: Porto Editora.
- Mota Cardoso et al. (2002). *O Stresse nos Professores Portugueses – Estudo IPSSO 2000*. Porto: Porto Editora.
- Munson, C. (2002). *Handbook of Clinical Social Work Supervision* (3.^a Ed.). New York: The Haworth Social Work Practice Press.

- Nóvoa, A. (1989). *“Os Professores: Quem São? Donde Vêm? Para Onde Vão?”* Lisboa: Instituto Superior Educação Física.
- Nóvoa, A. (1992). “Formação de professores e profissão docente”. In A. Nóvoa. *Os professores e a sua formação*. Lisboa: Publicações D. Quixote. IIE. (pp. 15-34).
- Nóvoa, A. (1995). “Os professores e as suas histórias de vida”. In Nóvoa, A., *Vidas de professores*. Porto: Porto Editora.
- Nunes, J. (2000). *O professor e a acção reflexiva – Portfolios, “Vês” heurísticos e mapas de conceitos como estratégias de desenvolvimento profissional*. Porto: Asa Editores.
- Oliveira, C. (1998). *O Stress e Coping nos Estágios. A Experiência dos Alunos e a Relação com o Cliente*. (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas.
- Oliveira, L. & Oliveira, M. L. (1999). “O contexto supervisivo na formação contínua de professores”. In *Actas do I Congresso Nacional de Supervisão – Supervisão na Formação. Contributos Inovadores*. Aveiro: CD-Rom, 170-176.
- Oliveira-Formosinho, J. (1997). *Em Direcção a um Modelo Ecológico de Supervisão de Educadores de Infância*. Inovação, 10 (1). (pp. 89-110).
- Oliveira-Formosinho, J. (2002). *A supervisão na Formação de Professores II. Da Organização à Pessoa*. Porto: Porto editora.
- Oliveira, L. (1992). *O Clima e o Diálogo na Supervisão de Professores*. Cadernos CIDInE: Aveiro.
- Oliveira, L. (1996). *A prática Reflexiva dos Professores e o seu Processo de Mudança: Um Estudo no Contexto da Formação Contínua*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro.
- Oliveira, C. (1998). *O Stresse e Coping nos Estágios. A Experiência dos alunos e a relação com o cliente* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas.

Olson, M. R. & Osborne, J. W. (1991). *Learning to Teach: The first Year. Teaching and Teacher Education*, 7 (4). (pp. 331-343).

Ornelas, J. (1994). *Suporte Social: Origens, Conceitos e Áreas de Investigação. Análise psicológica*. 2-3 (XII). (pp. 333-339).

Pacheco, J. A. (1993). *O Pensamento e a Acção do Professor em Formação*. (Tese de Doutoramento). Braga: Universidade do Minho.

Pacheco, J. A. (1995). *Formação de professores: Teorias e Práxis*. Braga: IEP.

Patrício, M. F. (1988). “A formação de professores à luz da Lei de Bases do Sistema Educativo”. *Revista Portuguesa de Educação*. 1(1). (pp. 147-165).

Pedrosa de Jesus, H. (2004). *Relatório da Disciplina de Observação e Análise em educação e Formação*. Curso de Mestrado em Supervisão. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Pereira, A. M. S. (1991). *Coping, Autoconceito e Ansiedade Social: Sua Relação com o Rendimento Escolar*. (Dissertação de Mestrado, Tese não publicada). Universidade de Coimbra.

Pereira, A. M. S. (1992). “Coping e stresse”. In *Psicologia Militar*. Lisboa, Centro de Estudos Psicotécnicos do Exército. Número Especial. (pp. 391-397).

Pereira, A. S. (1996). *Stress, burnout e coping no educador/profissional*. IV Congresso Europeu – AESMAEF. Aveiro: Universidade de Aveiro. (pp. 63-80).

Pereira, A. M. S. (1997). *Helping Students Cope: Peer Counselling in Higher Education*. (Tese de Doutoramento). Hull: University of Hull.

Pereira, A. S. (2001). “Resiliência, personalidade, stress e estratégias de Coping”. In J. Tavares (Org.). *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez Editora. (pp. 77-94).

Pereira, A. M. S. (2006). “Stresse e doença: contributo da Psicologia da Saúde na última década”. In I. Leal (coord.), *Perspectivas em Psicologia da Saúde*. Coimbra: Quarteto Editora. (pp. 145-167).

Pereira, A. M. S. & Francisco, C. M. (2004). “Desenvolvimento pessoal: Profissionalidade e docência no ano de estágio”. In *Des-docência e Aprendizagem no Ensino Superior*. http://webct2.ua.pt/public/leies/daes_artigos.htm.

Pereira, A., Motta, E., Pinto, C., Melo, A., Bernardino, O., Lopes, P. & *et al.* (2004). “Aplicação de um programa de controlo do stresse e ansiedade na universidade”. In J. Ribeiro, & I. Leal (Ed.), *Actas do 5 Congresso de Psicologia da Saúde*. Lisboa: ISPA. (pp. 119-125).

Pérez Gómez, A. (1992). “O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo”. In A. Nóvoa (coord.). *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote. (pp. 93-114).

Pérez Gómez, A. I. (1996). “La Función y Formación del Profesor/a en la Enseñanza para la Comprensión. Diferentes perspectivas”. In J. Gimeno Sacristán & A. I. Pérez Gómez, Eds. *Comprender y Transformar la Enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata, S. L. 5.ª ed.

Perrenoud, P. (1993). *Práticas Pedagógicas, Profissão Docente e Formação – Perspectivas Sociológicas*. Lisboa: Publicações D. Quixote.

Perrenoud, P. (2002). *A Prática Reflexiva no Ofício de Professor: Profissionalização e Razão Pedagógica*. Porto Alegre: Artmed Editora.

Pestana, M. H., Gageiro, J. N. (2003). *Análise de Dados para Ciências Sociais: A Complementaridade do SPSS*. Edições Sílabo. 3.ª Edição.

Picado, L. (2005). *Ansiedade na Profissão Docente*. Mangualde: Edições Pedagogo, Lda.

Piéron, M. (1996). *Formação de professores – Aquisição de Técnicas de Ensino e Supervisão Pedagógica*. Edições FMH.

Pinheiro, M. R. M. (2003). *Uma Época Especial: Suporte Social e Vivências Académicas na Transição e Adaptação ao Ensino Superior*. (Tese de Doutoramento). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Pinheiro, M. R. & Ferreira, J. A. (2001). “Avaliação do suporte social em contexto de ensino superior”. Comunicação apresentada no *V Seminário de Investigação e Intervenção Psicológica no Ensino Superior*. Viana do Castelo.

Pinheiro, M. R. M. & Ferreira, J. A. G. (2002). “O questionário de suporte social: adaptação e validação da versão portuguesa do Social Support Questionnaire” (SSQ6). *Psychologica*, n.º 30. (pp. 315-333).

Pires, C. (1998). “Estagiar, um verbo irregular”. In *Notícias Magazine*, N.º 317; 21 de Junho.

Ponte, J., P. (1998). “Didáticas específicas e construção do conhecimento profissional”. Conferência Plenária realizada no *IV Congresso da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Ponte, J. P. *et al.* (2001). “O início da carreira profissional de jovens professores de matemática e Ciências”. *Revista de Educação*, 10, (1). 31-45.

Postic, M. (1990). *Observação e Formação de Professores*. Livraria Almedina. 2.^a Edição.

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1996). “A Observação”. In *Manual de investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva. (pp.155-208).

Quivy, R. & Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigação em Ciências Sociais* (2.^a ed.). Lisboa: Gradiva.

Ralha Simões, H. (1995). *Dimensões Pessoal e Profissional na Formação de Professores*. Aveiro: CIDInE.

Ramos, M. F. (1999). “Compreender e Avaliar”. In R. M. Cardoso (1999). *O Stresse na Profissão Docente – Como Prevenir, como Manejar*. Porto Editora.

Randall, L. (1992). *Systematic Supervision for Physical Education*. Human Kinetics Publishers. Champaign. IL.

Ribeiro, A. C. (1989). *Formar Professores. Elementos para uma Teoria e Prática da Formação*. Lisboa: Texto Editora.

- Ribeiro, A. (1990). “Relação educativa”. In B. P. Campos *et al.*, *Psicologia do Desenvolvimento e Educação de Jovens*, Vol. I. Lisboa: Universidade Aberta. (pp. 133-159).
- Ribeiro, D. (2000). “A Supervisão e o desenvolvimento da profissionalidade Docente”. In I. Alarcão (org.). *Escola Reflexiva e Supervisão – Uma Escola em Desenvolvimento e Aprendizagem*. Porto: Porto Editora. (pp.87-95).
- Ribeiro, J. (1999). *Investigação e Avaliação em Psicologia e Saúde*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Ribeiro, J. (1999a). *Escala de Satisfação com o Suporte Social (ESSS)*. *Análise Psicológica*, 3 (XVII). (pp.547-558).
- Rodrigues, M. *et al.* (2005). *Educação para a Saúde. Formação Pedagógica de Educadores de Saúde*. Coimbra: Edição Formasau. Formação e Saúde Lda.
- Rodriguez, A. J. (1993). “A dose of reality: Understanding the origin of the theory/practice dichotomy in teacher education from the student’s point of view”. *Journal of Teacher Education*, 44 (3). (pp. 213-222).
- Roldão, M. C. (1998). “Formação de professores: da qualidade dos modelos aos modelos para a qualidade”. In *Aprender*, Revista da ESE de Portalegre, n.º 21, Novembro. (pp. 26-33).
- Roldão, M. C. (1999). *Os Professores e a Gestão do Currículo – Perspectivas e práticas em Análise*. Porto: Porto Editora.
- Roldão, M. C. (2001). “Formação como projecto: do plano-mosaico ao currículo como projecto de formação”. *Revista de formação de professores*. Vol. 1. INAFOP.
- Sá-Chaves, I. (1997). “A Formação de professores numa perspectiva ecológica. Que fazer com esta circunstância?” In I. Sá-Chaves (org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora. (pp. 107-117).

Sá-Chaves, I. (1994). *A Construção de Conhecimento pela Análise Reflexiva da Praxis*. (Tese de Doutoramento). Universidade de Aveiro, Dezembro.

Sá-Chaves, I. (1999). *Supervisão: concepções e práticas*. Aveiro: Universidade de Aveiro/CIFOP.

Sá-Chaves, I. (2000). *Formação, Conhecimento e Supervisão – Contributos nas áreas da formação de professores e de outros profissionais*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, B. (1997). *A participação dos pais na sala de aula: uma abordagem curricular instituinte, uma dimensão supervisiva nas funções do professor* (Dissertação de Mestrado). Aveiro: Universidade de Aveiro.

Santos, E. (2004). “Estágio pedagógico: contributos para a sua concretização”. *Revista Horizonte*. Vol. XX. N. ° 116. (Novembro/Dezembro). (pp.19-22).

Saraiva, M. J. (20001). O conhecimento e o desenvolvimento profissional dos professores de matemática – um projecto colaborativo. (Tese de Doutoramento). Lisboa: Universidade de Lisboa, Departamento de Educação da faculdade de Ciências.

Schwartz, G. E. (1983). “Stress management in occupational settings”. In J. Manuso, (Edt.). *occupational Clinical Psychology*. New York: Praeger. (pp. 229-244).

Seco, G. (2000). *A Satisfação na actividade Docente*. (Tese de Doutoramento). Coimbra: Universidade de Coimbra.

Seco, G. (2002). *A Satisfação dos Professores. Teorias, Modelos e Evidências*. Porto: Edições ASA.

Seco, G. (coord.), Casimiro, M., Pereira, M., Dias, M. & Custódio, S. (2005). *Para uma Abordagem Psicológica da Transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e Alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

Seco, G. et al. (2006). *Para uma Abordagem Psicológica da Transição do Ensino Secundário para o Ensino Superior: Pontes e Alçapões*. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria.

- Selye, H. (1956). *The Stresse of Life*. Nova Iorque: Mc Graw – Hill.
- Selye, H. (1974). *Stress without Distress*. Philadelphia: Lippincott.
- Selye, H. (1978). *The Stress of Life* (rev. ed.). New York. Van Nostrand Reinhold.
- Selye, H. (1980). “The stress concept today”. In I. L. Kutash and L. B. Schlesinger (eds.), *Handbook on Stress and Anxiety. Contemporary Knowledge, Theory, and Treatment*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Sheu, S., Lin, H. & Hwang, S. (2002). „Perceived stress and physio-psycho-social status of nursing students during their initial period of clinical practice: The effect of coping behaviours”. *International Journal of Nursing Studies* 39. (pp. 165-175).
- Schon, D. (1983). *The Reflexive Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Schon, D. (1987). *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*. San Francisco: Jossey Bass.
- Schon, D. (1995). “Formar professores como profissionais reflexivos”. In A. Nóvoa, (coord.), *Os Professores e a sua Formação*. Lisboa: Publicações Dom Quixote e Instituto de Inovação Educacional. (pp. 77-91).
- Silva, M. C. M. (1997). “O primeiro ano de docência: O choque com a realidade”. In M. T. Estrela (Org.). *Viver e construir a profissão docente*. Porto Editora. Coleção Ciências da Educação.
- Silva, E. (2005). “A avaliação na Supervisão pedagógica”. In *Horizonte*, Outubro/Novembro, Vol. XX, n.º 120.
- Simões, C. & Bonito, A. (1993). “Dimensão pessoal e interpessoal e relação profissional”. In J. Tavares (ed.). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: CIDInE. (pp. 111-135).
- Simões, C. & Ralha Simões, H. (1991). “A pessoa do professor como factor de sucesso na escola”. Comunicação apresentada no *III Seminário: A componente de Psicologia na*

Formação de Professores e outros Agentes Educativos. Évora: APPORT/Universidade de Évora.

Soares, I. (1995). “Supervisão e Inovação numa Perspectiva Construtivista do Desenvolvimento”. In I. Alarcão, *Supervisão de Professores e Inovação Educacional*. Aveiro: Edições CIDInE. (pp. 135-147).

Soares, I. (1997). *Da blusa de brim à touca branca*. Lisboa: Educa e APE.

Soares, I. (2002). “Supervisão: concepções e pressupostos”. *Revista Escola Superior de Educação de Viana do Castelo*. Viana do Castelo; Vol. 4. (pp. 201).

s/n. (2006). “Dossier: Ser Professor, Hoje. Ninguém nos tira a dignidade!”. *Escola Informação 209*. Sindicato dos Professores da Grande Lisboa.

Sprinthall, N. & Sprinthall, R. C. (1992). *Psicologia educacional*. Lisboa: Macgraw-Hill.

Taylor, S. (1995). *Health Psychology*. New York: McGraw Hill.

Tavares, J. (1988). “Formação inicial e contínua de professores”. *Revista Portuguesa de Educação*. 1(3). (pp. 109-124).

Tavares, J. (Ed.). (1993). *Dimensão Pessoal e Interpessoal na Formação*. Aveiro: CIDInE.

Tavares, J. (1996). *Uma Sociedade que Aprende e se Desenvolve – Relações Interpessoais*. Porto: Porto Editora.

Tavares, J. (1997). “A formação como construção do conhecimento científico e pedagógico”. In I. Sá-Chaves (Org.). *Percursos de Formação e Desenvolvimento Profissional*. Porto: Porto Editora.

Tavares *et al.* (2001). *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez Editora.

Tavares *et al.* (2003). “Teachers’ self-efficacy: contributes towards their Professional development”. *International Conference Teaching and Learning in Higher Education: new trends and innovations*. Aveiro: Universidade de Aveiro. (pp. 146).

Tyrer, P. (1980). *Como Vencer o Stresse*. Lisboa: Difusão Cultural.

Todd, G. & Freshwater, D. (1999). "Reflective practice and guided discovery: clinical supervision". *British Journal of Nursing*, 20 (8). (pp. 1383-1389).

Tully, A. (2004). "Stress, sources of stress and ways of coping among psychiatric nursing students". *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 11. (pp. 43-47).

Valadas, A. (1995). *Ansiedade nos Alunos. A Experiência nos Estágios* (Dissertação de Mestrado). Lisboa: Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Ciências Humanas (Dissertação de Mestrado).

Valli, L. (1993). "Reflective teacher education programs: an analysis of case studies". In Calderhead, J. e P. Gates (ed.). *Conceptualizing Reflection in Teacher Development*. Londres: The Falmer Press. (pp.11-22).

Vaux, A. (1988). *Social Support: Theory, Research and Intervention*. New York: Praeger Publishers.

Vaz-Serra, A. (1988). *Um Estudo Sobre Coping: O Inventário de Resolução de Problemas*, *Psiquiatria Clínica*, 9 (4). (pp. 301-316).

Vaz-Serra, A. (Ed.). (1999). *O stress na vida de todos os dias*. Coimbra.

Vaz-Serra, A. (2000). "Stresse...essa palavra corrente". Comunicação apresentada no ciclo de conferências para assinalar o 13.º aniversário do Departamento de Psiquiatria e Saúde Mental do Hospital de Sousa Martins da Guarda. (23 de Novembro de 2000).

Vaz-Serra, A. (2002). *O Stresse na Vida de Todos os Dias*. Edição do autor.

Vieira, F. (1993). *Supervisão, Uma Prática Reflexiva de Formação de Professores*. Rio Tinto: Edições ASA.

Vieira, F. (1995). "A autonomia na aprendizagem das línguas". In *Ciências da Educação em Portugal: situação actual e perspectiva*. Actas do I Encontro da Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Porto:SPCE.

Vieira, F., et al. (2006). *No Caleidoscópio da Supervisão: Imagens da Formação e da Pedagogia*. Mangualde: Edições Pedago, Lda.

Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers. A Reflective Approach*. Oxford: O.U.P.

Widen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). "A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry". *Review of Educational Research*, 68 (2). (pp. 130-178).

Wiles & Bondi. (2000). *Supervision – A Guide to Practice*. 5th Edition. London: Prentice Hall.

Wilson, S. M., Floden, R. E. & Ferrini-Mundy, J. (2002). "Teacher preparation research. An insider's view from the outside". *Journal of Teacher Education*, vol. 53, 3, May-June.

Zeichner, K. M. (1983). "Alternative paradigms of teacher education". *Journal of Teacher Education*, 34 (3). (pp. 3-9).

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: EDUCA.

Zeichner, K. (1996). "Designing educative practicum experiences for prospective teachers". In K. Zeichner, S. Melnik, S. Melnick & M. L. Gomez (Eds.). *Currents of reform in preservice teacher education*. New York, NY: Teachers College Press.

Zeichner, K., Gore, J. (1990). "Teacher socialization". In R. W. Houston (Ed.), *Handbook of Research on Teacher Education*. New York: Macmillan.

ANEXOS

ANEXO 1

Pedido de Autorização para utilização dos instrumentos

Leiria, 13 de Junho de 2006

Exmo. Sr. Professor Doutor Carlos Francisco

Assunto: Pedido de autorização

Em virtude de me encontrar a frequentar o Mestrado em Supervisão pela Universidade de Aveiro/ESELeiria, e o meu tema de dissertação ser "**Desenvolvimento Pessoal do Docente Reflexivo: Estratégias de Gestão do Stress**", venho por este meio solicitar a V. Ex^a autorização para utilizar os instrumentos de trabalho para recolha de dados, por Vós construídos, após ter tido a honra de os visualizar e entender serem imprescindíveis para aplicação no meu trabalho.

Sem outro assunto de momento, subscrevo-me atenciosamente de V. Ex^a,

Com os meus mais respeitosos cumprimentos

Dr.^a Anabela de Jesus Fonseca Gaspar

ANEXO 2

**Pedido de Autorização à Escola Superior de Educação de Leiria/IPL
para aplicação dos Questionários**



Universidade de Aveiro

Escola Superior de Educação de Leiria



Exmo. Sr. Presidente do Conselho Directivo
da Escola Superior de Educação de Leiria/IPL

Tendo em vista a realização da sua Tese de Mestrado em Supervisão, a decorrer no âmbito do Protocolo de Cooperação Universidade de Aveiro/ESEL, Anabela de Jesus Fonseca Gaspar, encontra-se neste momento a trabalhar num projecto de investigação subordinado à temática "*Desenvolvimento Pessoal do Docente Reflexivo: Estratégias de Gestão do Stresse*", sob a orientação da Professora Doutora Graça Seco.

É neste contexto que vem solicitar a V. Ex.^a se digne autorizar a aplicação dos instrumentos de recolha de dados, em anexo, aos alunos do 4.º ano do Curso de Professores do Ensino Básico - 1.º Ciclo da Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Leiria, que no ano lectivo de 2006/2007 se encontrem em situação de Prática Pedagógica.

Mais se acrescenta que a participação dos alunos no estudo é voluntária e que todos os dados obtidos são confidenciais e anónimos. As respostas serão tratadas com o maior sigilo, sendo exclusivamente para tratamento estatístico.

Certa que dará ao assunto a Sua melhor atenção, agradece antecipadamente a colaboração solicitada.

Pede deferimento

A Mestranda Anabela de J. F. Gaspar
(professora do Q.Z.P. de Leiria)

ANEXO 3

Folha de apresentação da investigadora aos estagiários em estudo



Universidade de Aveiro
Escola Superior de Educação de Leiria



Exmo. Sr. ou Sr.^a: Aluno (^a) Estagiário (^a)

Sou uma docente do Q.Z.P de Leiria, que se encontra a desenvolver uma investigação subordinado à temática "*Desenvolvimento de Estratégias de Gestão do Stresse nos Futuros Professores*", sob a orientação da Professora Doutora Graça Seco.

Tendo em vista a realização da minha Tese de Mestrado em Supervisão, a decorrer no âmbito do Protocolo de Cooperação Universidade de Aveiro/ESEL, é minha intenção procura conhecer um pouco melhor os contributos da Supervisão Pedagógica na construção e desenvolvimento de estratégias de gestão do stress associado à realidade de estágio.

É neste âmbito que venho solicitar a sua colaboração, ou melhor, a sua indispensável cooperação, no sentido de me responder, de forma anónima e voluntária, a um conjunto de questionários que conhecerá em seguida.

Tratando-se da sua opinião, não há respostas certas ou erradas. Elas serão correctas sempre que traduzam o seu ponto de vista sobre o assunto em análise.

A sua colaboração, anónima e voluntária, é da máxima relevância, já que sem a sua participação e disponibilidade, este trabalho poderá ficar comprometido. As suas respostas serão tratadas com o maior sigilo e confidencialidade, sendo exclusivamente para tratamento estatístico.

Por favor, responda a todos os itens de cada questionário e a todos os questionários, procurando preencher correctamente os círculos que traduzem as suas respostas, de modo a tornar possível a respectiva leitura óptica.

Ficamos muito gratas pela disponibilidade, empenho e interesse manifestados,

A equipa de investigação

Professora Doutora Graça seco _____

Mestranda Anabela de J.F.Gaspar _____

ANEXO 4

Autorização para utilização dos questionários

Enviado pelo próprio via e-mail.

Exmo. Sr.^a Dra Anabela Gaspar

Assunto: Autorização de utilização dos questionários

Conforme o solicitado em 13 de Junho de 2006, cumpre-me informar que autorizo a utilização dos instrumentos / questionários para recolha dos dados pretendidos.

Atenciosamente,

Belmonte, 28 de Junho de 2006

Carlos Manuel Francisco

ANEXO 5

Cartas de Agradecimento

Leiria, Maio de 2007

Caros futuros colegas:

Venho desta forma agradecer a todos, o empenho que demonstraram no preenchimento dos inquéritos que distribui, e que tinham por objectivo recolher dados com vista à realização da minha Tese de Mestrado.

Grata pela disponibilidade,

A Mestranda

Leiria, Maio de 2007

Exmoº Sr. Presidente do Conselho Directivo
da Escola Superior de Educação de Leiria /
IPL

Venho desta forma agradecer todo o empenho que manifestou no sentido de tornar possível a distribuição, preenchimento e recolha dos meus inquéritos.

Só com a Vossa preciosa colaboração foi possível realizar este trabalho.

Grata pela atenção dispensada

Com os meus melhores cumprimentos

A Mestranda

Leiria, Maio de 2007

Exmº Senhor Professor Doutor
Carlos Francisco

Venho desta forma, agradecer a preciosa ajuda e colaboração, que V.^a Ex.^a prestou na viabilização do meu trabalho de investigação com vista à realização da minha Tese de Mestrado ao permitir a utilização dos Inquéritos por Vós construídos (ASAE, SS, EC).

Com os meus melhores cumprimentos

A Mestranda

ANEXO 6

Instrumentos



Universidade de Aveiro

DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO

Exmo. Sr. ou Sr.^a: Aluno(^a) Estagiário(^a)

Este estudo realiza-se no âmbito do doutoramento em Ciências da Educação que estamos a desenvolver na área de Formação de Professores na Universidade de Aveiro. Justifica-se pela necessidade de caracterizar e perceber o stress associado ao estágio pedagógico, na medida em que este envolve dois contextos – o estágio e o processo supervisoivo – de grau de dificuldade e de angustia elevada, não deixando desenvolver o seu trabalho com normalidade onde o processo supervisoivo se apresenta como um processo difícil e muitas vezes visto como uma estratégia avaliativa, sendo o supervisores vistos como um problema.

Vimos solicitar a sua preciosa colaboração na resposta ao conjunto de questionários em anexo, assumindo desde já a completa confidencialidade das suas respostas que serão utilizadas, exclusivamente, para efeitos deste estudo.

A resposta a este questionário assume uma importância decisiva para o conhecimento e interpretação sobre a realidade do estágio em geral, e muito em particular, sobre o que pensam os alunos estagiários acerca desta problemática.

Para facilitar a resposta, elaboramos um conjunto de questionários de preenchimento rápido das questões, bastando assinalar com um (X) na resposta que corresponda efectivamente ao que pensa sobre as questões colocadas. Solicitamos-lhe que responda com toda a sinceridade às questões que a seguir lhe serão colocadas.

Caso o deseje, poderá anexar outros documentos com opiniões ou sugestões mais detalhadas.

Com os melhores cumprimentos e antecipadamente gratos,

A equipa de investigação

Com o presente questionário pretende-se estudar o stresse dos alunos estagiários, com o objectivo de compreender/sentir as suas necessidades de formação complementar, bem como o desempenho nas diferentes áreas de intervenção profissional.

Características sócio-demográficas

Estado civil		Sexo
Solteiro ^(a) <input type="checkbox"/>	Divorciado ^(a) / separado ^(a) <input type="checkbox"/>	Masculino <input type="checkbox"/>
Casado ^(a) / união de facto <input type="checkbox"/>	Viúvo <input type="checkbox"/>	Feminino <input type="checkbox"/>

É estudante a tempo inteiro ☐ ou É trabalhador estudante ☐

1- A escolha do curso foi a sua primeira opção quando se candidatou ao Ensino Superior: ☐ Sim ☐ Não

1.1. Se respondeu não, em que posição colocou o curso em que está a estagiar? _____

Distância da sua faculdade/ESE à escola onde realiza o estágio _____

Em média, quantos alunos tem por turma? ☐ Menos de 15 alunos ☐ Entre 15 e 20 alunos
☐ Entre 21 e 25 Alunos ☐ Mais de 25 alunos

Com que frequência **visita** a sua família (ex. 2 vezes por mês) _____

Com que frequência **comunica** com a sua família (ex. 2 vezes por semana) _____

Indique o grau de satisfação com cada uma das seguintes variáveis do estágio colocando uma **cruz (X)** numa escala que vai de 1 a 5. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Muito insatisfeito; 2. Insatisfeito; 3. Nem satisfeito nem insatisfeito; 4. Satisfeito; 5. Muito satisfeito.**

- | | | |
|---|--|-----------|
| 1 | Em que medida está satisfeito ^(a) com o estágio | ① ② ③ ④ ⑤ |
| 2 | Em que medida está satisfeito ^(a) com os colegas | ① ② ③ ④ ⑤ |
| 3 | Em que medida está satisfeito ^(a) com o Supervisor da Instituição Superior | ① ② ③ ④ ⑤ |
| 4 | Em que medida está satisfeito ^(a) com o orientador da escola onde faz estágio | ① ② ③ ④ ⑤ |
| 5 | Em que medida está satisfeito ^(a) com o ambiente de trabalho | ① ② ③ ④ ⑤ |

ANEXO 7

Avaliação do stress do aluno estagiário (ASAE)

Avaliação do stresse do aluno estagiário (ASAE)

(Francisco, C. M., Pereira, A. M. e Pereira, M. G., 2003)

As afirmações abaixo transcritas são frequentemente declaradas, por muitos alunos estagiários, como fontes de pressão no estágio pedagógico. Gostaríamos de saber em que medida elas também o são **para si**. Por favor, assinale com uma **cruz (X)** a opção que melhor corresponde ao seu caso pessoal. Para cada afirmação escolha a opção com que mais se identificar: **1. Discordo totalmente; 2. Discordo; 3. Nem discordo nem concordo; 4. Concordo; 5. Concordo totalmente.**

Enquanto estagiário as situações que me causam tensão e mal-estar/stresse são...

1	Excesso de horas e trabalho (acumulação de tarefas e prazos num certo espaço de tempo)	① ② ③ ④ ⑤
2	Componente curricular excessiva na Instituição Superior	① ② ③ ④ ⑤
3	Horário muito preenchido que não deixa muito tempo livre para realizar um trabalho mais profundo e profícuo	① ② ③ ④ ⑤
4	Falta de tempo disponível para preparar as práticas lectivas com mais pormenor	① ② ③ ④ ⑤
5	Medo de não ter tempo para cumprir o planificado	① ② ③ ④ ⑤
6	A nova carga horária, com tempos de 45', não dá para desenvolver as actividades	① ② ③ ④ ⑤
7	Dificuldade em abordar temáticas onde me sinto pouco à vontade	① ② ③ ④ ⑤
8	Não arranjar formas simples e eficazes de transmitir determinados conteúdos mais complicados aos alunos	① ② ③ ④ ⑤
9	Ter que corresponder às expectativas dos alunos	① ② ③ ④ ⑤
10	Utilizar uma linguagem apropriada ao escalão etário	① ② ③ ④ ⑤
11	A escolha mais adequada dos exercícios de acordo com o ritmo de aprendizagem da turma	① ② ③ ④ ⑤
12	Ter que fazer, com muito rigor e de uma forma perfeita, os planos de aula	① ② ③ ④ ⑤
13	Arranjar constantemente novas actividades para motivar os alunos	① ② ③ ④ ⑤
14	Saber se o plano está bem elaborado	① ② ③ ④ ⑤
15	Medo de falhar quando se está a ser avaliado	① ② ③ ④ ⑤
16	Modo como somos avaliados	① ② ③ ④ ⑤
17	Medo da crítica na reflexão / análise da prática lectiva	① ② ③ ④ ⑤
18	A presença do supervisor / orientador de estágio	① ② ③ ④ ⑤
19	Lidar com a competição entre alunos estagiários	① ② ③ ④ ⑤
20	O relacionamento com os supervisores / orientadores de estágio	① ② ③ ④ ⑤
21	As críticas que são feitas que muitas vezes não ajudam.	① ② ③ ④ ⑤
22	Falta de apoio dos supervisores / orientadores de estágio	① ② ③ ④ ⑤
23	Ter que preparar uma aula e não saber qual vai ser a resposta dos alunos	① ② ③ ④ ⑤
24	A minha inexperiência	① ② ③ ④ ⑤
25	Medo de bloquear ou de não conseguir resolver alguma situação imprevista que possa ocorrer	① ② ③ ④ ⑤
26	Medo de errar no esclarecimento de dúvidas	① ② ③ ④ ⑤
27	Medo de me esquecer de alguma coisa para a aula	① ② ③ ④ ⑤
28	Indisciplina dos alunos	① ② ③ ④ ⑤
29	Quando não me consigo fazer ouvir ou entender	① ② ③ ④ ⑤
30	A falta de autoridade dos alunos estagiários	① ② ③ ④ ⑤

Continuação

31	Receio da perda de controlo da aula	① ② ③ ④ ⑤
32	Ambiente da aula ruidoso	① ② ③ ④ ⑤
33	As horas / momentos que antecedem a prática lectiva	① ② ③ ④ ⑤
34	Sentir que poderia ter corrido melhor	① ② ③ ④ ⑤
35	Ter objectivos a atingir	① ② ③ ④ ⑤
36	Não conseguir o que pretendo devido à falta de condições	① ② ③ ④ ⑤
37	Ambiente menos harmonioso dentro dos grupos de estágio	① ② ③ ④ ⑤
38	Depender do ritmo de trabalho dos outros	① ② ③ ④ ⑤
39	Ter de trabalhar com pessoas pouco dinâmicas e sem poder de iniciativa.	① ② ③ ④ ⑤
40	Os alunos não terem interesse em aprender	① ② ③ ④ ⑤
41	A falta de motivação dos alunos não correspondendo às minhas expectativas	① ② ③ ④ ⑤
42	A dificuldade dos alunos em realizar determinados exercícios	① ② ③ ④ ⑤
43	A aula não estar a correr como o planeado e não conseguir alterar o rumo	① ② ③ ④ ⑤
44	A preocupação com os objectivos que os alunos devem atingir	① ② ③ ④ ⑤
45	Não saber trabalhar com o computador	① ② ③ ④ ⑤
46	Número excessivo de alunos por turma	① ② ③ ④ ⑤
47	A importância que a nota final tem no nosso futuro	① ② ③ ④ ⑤
48	Incerteza do exercício da profissão docente no próximo ano lectivo	① ② ③ ④ ⑤
49	A deslocação até à escola onde realizo o estágio ser longa e demorada	① ② ③ ④ ⑤
50	O facto da realização pessoal ter sido atingida ou não	① ② ③ ④ ⑤

ANEXO 8

Sintomas de Stresse (SS)

Sintomas de stresse (SS)

(Francisco, C. M., Pereira, A. M. e Pereira, M. G., 2003)

Indique a frequência de cada consequência colocando uma **cruz (X)** numa escala que vai de 1 a 5. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas está assegurada. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Quase sempre; 5. Sempre.**

Com stresse...

1	Tenho dores de cabeça e/ou sinto tonturas	① ② ③ ④ ⑤
2	Fico com as mãos suadas e/ou transpiro muito	① ② ③ ④ ⑤
3	Sinto o coração a bater com muita força como “se quisesse sair do peito”	① ② ③ ④ ⑤
4	Perco o apetite	① ② ③ ④ ⑤
5	Tenho dores de estômago / barriga e/ou má disposição	① ② ③ ④ ⑤
6	Fico com tensão muscular	① ② ③ ④ ⑤
7	Fico deprimido / triste	① ② ③ ④ ⑤
8	Não consigo dormir e/ou tenho insónias	① ② ③ ④ ⑤
9	Fico antipático e/ou mal-humorado	① ② ③ ④ ⑤
10	Fumo mais	① ② ③ ④ ⑤
11	Aumento o consumo de álcool	① ② ③ ④ ⑤
12	Afasto-me de tudo e de todos	① ② ③ ④ ⑤
13	Não consigo estar muito tempo no mesmo local	① ② ③ ④ ⑤
14	Não consigo ter calma (fico nervoso(a) / agitado(a))	① ② ③ ④ ⑤
15	Choro	① ② ③ ④ ⑤
16	Tenho rubor facial	① ② ③ ④ ⑤
17	Dá-me vontade de desistir de tudo	① ② ③ ④ ⑤
18	Fico sem moral para trabalhar	① ② ③ ④ ⑤
19	Não consigo concentrar-me / raciocinar correctamente	① ② ③ ④ ⑤
20	A minha auto-confiança fica a zero	① ② ③ ④ ⑤
21	Fico ansioso(a)	① ② ③ ④ ⑤

ANEXO 9

Estratégias de coping (EC)

Estratégias de coping (EC)

(Francisco, C. M., Pereira, A. M. e Pereira, M. G., 2003)

Indique a frequência de cada consequência colocando uma **cruz (X)** numa escala que vai de 1 a 5. Tenha em consideração que não existem respostas certas ou erradas e que a confidencialidade das suas respostas está assegurada. Cada um dos algarismos significa o seguinte: **1. Nunca; 2. Raramente; 3. Algumas vezes; 4. Quase sempre; 5. Sempre.**

Para ultrapassar o stresse...

1	Tenho que descansar as horas necessárias	① ② ③ ④ ⑤
2	Saio com os amigos para conversar ou desabafar	① ② ③ ④ ⑤
3	Tento acalmar / descontraí-me	① ② ③ ④ ⑤
4	Efectuo umas saídas nocturnas	① ② ③ ④ ⑤
5	Considero várias alternativas para lidar com o problema	① ② ③ ④ ⑤
6	Tento não pensar muito no assunto / não dar tanta importância às coisas	① ② ③ ④ ⑤
7	Tomo um bom banho	① ② ③ ④ ⑤
8	Consumo álcool ou embebedo-me	① ② ③ ④ ⑤
9	Procuro desviar o pensamento para coisas positivas	① ② ③ ④ ⑤
10	Fumo e/ou aumento o consumo de tabaco	① ② ③ ④ ⑤
11	Fico em silêncio para me concentrar	① ② ③ ④ ⑤
12	Tenho relações sexuais	① ② ③ ④ ⑤
13	Agarro-me às minhas capacidades / tento fortalecer a auto-confiança	① ② ③ ④ ⑤
14	Procuro mudar para actividades que me relaxem e provoquem prazer e bem-estar	① ② ③ ④ ⑤
15	Pratico desporto / actividade física	① ② ③ ④ ⑤
16	Procuro ver o lado positivo da questão	① ② ③ ④ ⑤
17	Evito estar sozinho(a)	① ② ③ ④ ⑤
18	Tento não acumular trabalho	① ② ③ ④ ⑤
19	Saio para me distrair	① ② ③ ④ ⑤
20	Oiço música para acalmar	① ② ③ ④ ⑤